REVISTA
UniFreire *Universitas* Paulo Freire

ano 6 | edição 6 | dez 2018
ISSN 2357-7266

Esta sexta edição traz artigos que refletem a contribuição da obra *Pedagogia do Oprimido,* de Paulo Freire, 50 anos depois, em um contexto nacional e internacional em que as forças conservadoras se movimentam para alavancar o seu projeto de opressão em todo o planeta. As problematizações apontadas pelos autores e autoras demonstram que há um campo fértil de luta e resistência.

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire
Patrono
Moacir Gadotti
Presidente de Honra
Ângela Antunes,
Francisca Pini e
Paulo Roberto Padilha
Diretores Pedagógicos
Sheila Ceccon
Coordenadora da UniFreire

Organizaram esta edição

Francisca Rodrigues Pini e Janaina Abreu

Editora Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu
Coordenadora Gráfico-Editorial
Pablo Mazzucco
Diagramação e Arte-Final

Participaram desta edição

André Feitosa Alcântara
Ebenezer da Silva Melo Júnior
Maria Gorete Marques de Jesus
Marlice de Oliveira Nogueira
Mauricio Virgulino da Silva
Miguel G. Arroyo
Moacir Gadotti
Rosa Soares Nunes
Sheila Ceccon
Sonia Couto Souza Feitosa
Wagner Hosokawa

SUMÁRIO

06 **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E DA ESPERANÇA**
Moacir Gadotti

31 **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO DO OPRIMIDO**
Sonia Couto Souza Feitosa

42 **PAULO FREIRE: UM OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO?**
Miguel G. Arroyo

59 **A SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO OPRESSOR-OPRIMIDO**
Sheila Ceccon

69 **30 ANOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL: RESISTÊNCIA E LUTA POR DIREITOS**
André Feitosa Alcântara

81 **SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS: INDIVISIBILIDADE NECESSÁRIA PARA UMA VERDADEIRA POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA**
Maria Gorete Marques de Jesus

96 **DEMOCRACIA DE BASE E PODER POPULAR: A DISPUTA DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS**
Wagner Hosokawa

109 **A HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO EM PAULO FREIRE: A BUSCA DO "SER MAIS"**
Ebenezer da Silva Melo Júnior e Marlice de Oliveira Nogueira

122 **EDUCOM É AMOR E LUTA, MAS QUE AMOR E QUE LUTA?**
Mauricio Virgulino da Silva

135 **CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE UMA DEDICATÓRIA**
Rosa Soares Nunes

APRESENTAÇÃO

Esta edição intitulada "Contribuições da ***Pedagogia do Oprimido*** 50 anos depois" problematiza a conjuntura atual e nos desafia a construir estratégias de enfrentamento para resistir diante dos ataques e da retirada de direitos conquistados nos últimos anos no Brasil e no mundo. O nosso lugar na história tem sido o de trabalhar em prol da educação emancipadora, lugar este do qual nunca saímos.

No Brasil, em 2018, celebramos os 30 anos da Constituição Federal e com os países que são signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos os seus 70 anos e por fim, os 50 anos da publicação do Livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Este livro é um marco na construção da Educação Emancipadora, a qual vem sendo duramente atacada no Brasil pelo movimento intitulado Escola sem Partido.

A composição das forças políticas conservadoras busca nos impor que há apenas uma saída para a sociedade. Por isso, o Instituto Paulo Freire articulado com a comunidade freiriana apresenta a 6º edição da Revista UniFreire, como contraponto a escola sem partido e a afirmação da escola democrática visando refletir com especialistas do Brasil e de vários países o fortalecimento da democracia de base, da educação emancipadora e direitos humanos.

É necessário compreendermos o que entendemos por direitos humanos, qual a concepção de homem/mulher, mundo e sociedade que fundamentam o nosso fazer cotidiano. Desse modo, partimos do entendimento de que os direitos humanos constituem-se como um processo que conquista legitimidade na sociedade burguesa e respondem diretamente aos seus antagonismos de classe, a produção da desigualdade e há diferentes abordagens que respondem aos interesses de forças e sujeitos sociais, em determinadas conjunturas e momentos históricos.

A nossa abordagem histórica crítica dos direitos humanos consiste em compreendê-lo como estratégia de luta e resistência da classe trabalhadora.

Nesse contexto referenciamos a educação em direitos humanos, entendendo-a como possibilidade pedagógica de construção de uma consciência crítica e comprometida com valores emancipatórios.

Por isso, coadunamos com a elaboração da concepção do Plano Nacional de Educação do Brasil, o qual reflete que a educação em direitos humanos como permanente, crítica, fundamentada em uma teoria que assegura a compreensão da realidade voltada para a mudança da estrutura da sociedade capitalista; segundo, uma educação que em suas diretrizes têm clareza dos seus valores e princípios e não se foca na transmissão de conhecimentos. Terceiro é a educação que implica todas as pessoas, no processo de ensino e aprendizagem, para o exercício da cidadania ativa, ocupação do espaço público e permanente luta com os movimentos sociais, em prol do controle democrático.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E DA ESPERANÇA

MOACIR GADOTTI[1]

RESUMO

O presente artigo busca contribuir com a reflexão do livro *Pedagogia do Oprimido* 50 anos depois, a problematização sobre a concepção de educação bancária e educação emancipadora e a atualidade da obra no século XXI, diante de um contexto de desigualdades.

O artigo nos impulsiona e nos desafia ao pensamento crítico, à resistência e à luta, em prol da classe trabalhadora. O desafio que ele nos apresenta está em sua ideia central de arrancar o opressor de nossas entranhas, por meio de um processo de conscientização que liberta a ambos: oprimidos e opressores.

PALAVRAS-CHAVE

Educação bancária; educação problematizadora; pensamento crítico.

1 Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire.

ABSTRACT

The presente article tries to contribute with the reflection of the book *Pedagogy of the Oppressed* 50 yerars after, the problem posing the conception of bacarian education and emancipating education and the actuality of the work in the XXI Century, in front of a inequality contexto.
The article pushes us and challenges us to the critical thought, to resistance and stuggle, in favor of the working class. The challente he presente us it is in his central ide ato to pull the opprssers of our womb, trhough a conscientização process that frees both oppresers and oppresseds.

KEYWORDS

Bancarian education; problematizing education, critical thought.

"*Paulo. Santiago, Primavera 68*".

Foi assim que Paulo Freire assinou a carta que escreveu aos amigos Jacques Chonchol e Maria Edy, ao entregar a eles, depois de quatro anos de exílio, no Chile, os manuscritos do livro *Pedagogia do oprimido,* obra que o consagraria como um dos mais importantes educadores do século XX.

A obra-prima de Paulo Freire chega ao seu cinquentenário atualíssima. Ela teve e continua tendo um impacto mundial nos campos da educação, da política e da cultura. Pela enorme importância da obra freiriana, a Unesco considerou "Patrimônio Documental da Humanidade" o acervo de Paulo Freire, incluindo-o no programa "Memória do Mundo".

Neste texto-homenagem, gostaria de mostrar a vigência e a atualidade desta *pedagogia do oprimido* que é, também, uma *pedagogia da autonomia* - pois é uma pedagogia centrada na práxis da aprendizagem da palavra pelo oprimido que se assume como sujeito da sua própria história - e uma *pedagogia da esperança*, na medida em que sustenta a crença nos seres humanos, a fé nos homens e mulheres na sua possibilidade de mudar a ordem das coisas e construir um mundo onde "seja menos difícil amar". E, finalmente, como não há esperança na pura espera, a *pedagogia do oprimido* é também uma *pedagogia da luta*.

1. EM QUE CONTEXTO NASCEU A *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO?*

Depois que Paulo Freire entregou os manuscritos a Chonchol, nunca mais os viu, pois não ficou com nenhuma cópia. No final de sua vida, desejando revê-los, tinha a intenção de escrever a Jacques Chonchol para obter uma cópia, mas ele faleceu logo depois, sem conseguir realizar esse sonho.

Ao entregá-los a Jacques Choncol e a sua esposa, a brasileira Maria Edy, numa carta escrita a eles, na "primavera de 68", Paulo Freire fala da saudade que tinha de Recife, após quatro anos de exílio, "de suas pontes, suas ruas de nomes gostosos: Saudade, União, 7 pecados, Rua das Creoulas, do Chora menino, ruas da Amizade, do Sol, da Aurora". Ele dizia ter deixado "o mar de água morna, as praias largas, os coqueiros", deixava "o cheiro da terra e das gentes do trópico, os amigos, as vozes conhecidas". E afirmava que estava deixando o Brasil, mas também "trazia o Brasil" e "chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu País". E conclui dizendo: "gostaria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, como uma simples homenagem a quem muito admiro e estimo".

Em 1968, Paulo Freire estava receoso de que seu livro fosse confiscado - haviam surgido boatos de que forças da inteligência chilena estariam atrás de um livro "subversivo e perigoso" - datilografou o texto (os manuscritos) e tirou algumas cópias antes de entregar os manuscritos a Chonchol. Nos originais, não encontramos o título do livro e nem títulos para os seus quatro capítulos. Até a 17ª edição (1987), revista por Paulo Freire, só apareciam, no início de cada um de seus capítulos, os assuntos destacados por ele mesmo nos manuscritos, menos

no capítulo três onde aparece só o número III. Os manuscritos começam com a conhecida epígrafe: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".

Neste texto, me coloco como mais um leitor entre tantos leitores para mostrar o sentido e o significado desta obra. Como seus leitores receberam esse livro? Como o interpretaram? Como ele continua vivo hoje, no século XXI, 50 anos depois?

Foram essas as perguntas que me fiz quando comecei a escrever este texto. Paulo Freire, 34 anos depois, fez uma "releitura" da *Pedagogia do oprimido* em seu livro *Pedagogia da esperança* que sugestivamente tem por subtítulo a frase: "um reencontro com a Pedagogia do oprimido". Neste livro, ele não só retoma os grandes temas da *Pedagogia do oprimido* como, também, analisa sua trajetória. E não podemos deixar de destacar o elo fundamental que existe entre esses dois livros e *Pedagogia da autonomia*, publicado antes de falecer em 1997, cujo nascimento acompanhei mais de perto.

Sem dúvida, a *Pedagogia do oprimido*, livro traduzido em mais de 20 idiomas, é sua principal obra e a principal obra da teoria transformadora da educação, uma referência permanente da educação popular no mundo. Nesse livro ele sistematiza e desenvolve temas antes esboçados e, ao mesmo tempo, temas que irá aprofundar depois.

De certa forma, o livro *Pedagogia do oprimido* serviu como referência para os demais livros escritos depois por Paulo Freire. Assim, podemos dizer que suas principais *teses* e *intuições originais* estão neste livro. Entre elas podemos destacar: a politicidade da educação, o reconhecimento da legitimidade do saber popular, a prática da liberdade como precondição para a vida democrática, a educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos, uma ciência aberta às necessidades populares, a harmonização entre o formal e não-formal, a recusa ao pensamento fatalista neoliberal e uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa.

Por outro lado, as temáticas desenvolvidas no Chile, e que compõem a sua *Pedagogia do oprimido*, já vinham sendo "experimentadas" antes no Brasil, como ele afirma em *Pedagogia da esperança*: "o respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à 'invasão cultural', à sectarização e a defesa da radicalidade de que falo na *Pedagogia do oprimido,* tudo isso é algo que, tendo começado a ser experimentado anos antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória de meu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos de Chile" (Freire, 1992: 44). Em *Pedagogia da esperança*, ele reconhece a influência da sua vivência chilena na elaboração do livro, afirmando que "foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do oprimido* entre 1967 e 1968. Texto que re-tomo agora, na sua 'maioridade', para re-ver, re-pensar, para re-dizer. Para dizer também, pois que o retomo noutro texto que tem igualmente seu discurso que, do mesmo modo, fala por si, falando da esperança (...). Levei um ou mais de um ano falando de aspectos

da *Pedagogia do oprimido*. Falei a amigos que me visitavam, discuti-os em seminários, em cursos. Um dia, minha filha Madalena chegou a chamar, delicadamente, minha atenção para o fato. Sugeriu maior contenção de minha parte na ânsia de falar sobre a *Pedagogia do oprimido* ainda não escrita. Não tive forças para viver a sugestão. Continuei apaixonadamente falando do livro como se estivesse, e na verdade estava, aprendendo a escrevê-lo" (*Idem*, pp. 53-54).

Paulo Freire viveu intensamente esse contexto de efervescência latino-americana dos anos 60, como ele descreve em sua *Pedagogia da esperança*: "Santiago virou quase uma espécie de 'cidade-dormitório' para intelectuais, políticos de opções as mais variadas. Neste sentido, talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de 'ensino' e de conhecimento da América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus. Análises que iam da aceitação quase sem restrições à Democracia Cristã à sua total rejeição. Críticas sectárias, intolerantes, mas também críticas abertas, radicais, no sentido que defendo" (*Idem*, p. 45). Na mesma página, Paulo chama a atenção também para maio de 68, e para os "movimentos estudantis mundo afora, rebeldes, libertários", para Marcuse, com sua "influência sobre a juventude". E fala ainda da China de Mao Tsé-Tung e da revolução cultural.

Ele encontrou, em Santiago, um ambiente político favorável ao desenvolvimento de suas ideias e práticas, escrevendo sua *Pedagogia do oprimido* no contexto dos fortes movimentos emancipatórios daquela década, movimentos de mulheres, estudantes, camponeses, trabalhadores, negros, movimentos sociais e populares, movimentos de contracultura (*hippies*), na presença da Guerra Fria, o assassinato de Che Guevara (1967) e de Martin Luther King (1968), a Primavera de Praga (1968), entre outros fatos que tiveram grande repercussão naquele momento. Isso também explica sua grande aceitação.

A *Pedagogia do oprimido* representa um avanço em sua elaboração teórica onde coexistem categorias de origem cristã, como a ideia de diálogo e influências marxistas, como a noção de classe social. No Chile ele radicalizou seu pensamento. Como reconhece um dos estudiosos desse tema, o chileno Guillermo Willianson C. (1988), a *Pedagogia do oprimido "*é fruto de um conjunto de fatores pessoais - a prisão, suas reflexões intelectuais etc. - e históricas - o exílio, as experiências do Brasil vistas do Chile em transformação etc. 'Minha prática de exílio me politizou intensamente. Foi o Chile que me fez isso', declara em *Acción cultural para la libertad.* Em encontros periódicos, foi descobrindo a América Latina, junto com outros intelectuais brasileiros, a partir de duas fontes: da vivência de estudo e trabalho em outro país e da análise científica da realidade brasileira e latino-americana".

2. APRENDER A DIZER A SUA PALAVRA E ESCREVER SUA PRÓPRIA HISTÓRIA

A ênfase principal desta obra foi muito bem captada no prefácio escrito por Ernani Maria Fiori: o objetivo principal de uma educação libertadora é fazer com

que o homem e a mulher aprendam a "dizer a sua palavra", não repetindo, simplesmente, a palavra do outro. A palavra como instrumento por meio do qual homens e mulheres se tornam sujeitos de sua história. O próprio Paulo Freire reconheceu, mais tarde, que o prefácio de Ernani Maria Fiori era "uma síntese extraordinária" (*Apud*: Andreola e outros, 2011: 4) do que ele havia escrito.

O professor Ernani Maria Fiori foi um dos primeiros leitores dos manuscritos, depois de Elza, esposa de Paulo, que acompanhou a escrita desde o início. Paulo Freire escrevia à noite e de manhã cedo submetia esses manuscritos à Elza, para que opinasse. Era um hábito dele pedir que outros lessem seus textos antes de publicar. Este, em particular, teve a leitura atenta de Elza Freire. Em *Pedagogia da esperança*, ele reconhece a importância da leitura crítica de sua esposa, no período em que ele redigia *Pedagogia do oprimido:* "durante todo o tempo em que falei da *Pedagogia do oprimido* a outras pessoas e a Elza, ela sempre foi uma ouvinte atenciosa e crítica, e se tornou minha primeira leitora, igualmente crítica, quando comecei a fase de redação do texto. De manhã, muito cedo, lia as páginas que eu escrevera até a madrugada e deixara arrumadas sobre a mesa. Às vezes, não se continha. Me acordava e, com humor, me dizia: 'Espero que este livro não nos torne mais vulneráveis a novos exílios'" (Freire, 1992: 65). Numa outra passagem (p. 30), ele afirma: "Terminada finalmente a redação do quarto capítulo, revistos e retocados os três primeiros, entreguei o texto todo a uma datilógrafa para que o batesse à máquina. Em seguida, fiz várias cópias que distribuí entre amigos chilenos e entre alguns companheiros de exílio e amigos brasileiros".

Ernani Maria Fiori deu um título sugestivo a seu prefácio: "Aprenda a dizer sua palavra". Embora os manuscritos de Paulo Freire não tivessem nenhum título, Fiori termina sua apresentação (Freire, 1974) afirmando que, aprender a tomar a palavra "dos que a detém e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado", e que essa é, verdadeiramente, a "pedagogia do oprimido". Nessa apresentação Fiori destaco *cinco teses* principais dessa pedagogia:

1ª. "Com a palavra, o homem se faz homem" (p. 5). Fiori destaca a importância de assumir a palavra para cada um, cada uma, escrever sua própria história.

2ª. "Ninguém se conscientiza sozinho" (p. 8). "Os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade" (pp. 14-15). Os seres humanos se educam juntos, mediatizados pelo mundo. Educador e educando ensinam e aprendem juntos.

3ª. "O mundo se faz pelo trabalho" (p. 10), pelo trabalho cooperativo, juntos. Daí a necessidade de círculos de cultura ou "círculos de investigação temática", como os chamava Fiori. Paulo Freire afirma, numa nota de rodapé à página 131 da primeira edição, que, a denominação de Fiori seria mais adequada para designar os círculos de cultura. Segundo Freire, "círculo de cultura" seria uma designação "menos própria". Com isso, ele entendia que o círculo de cultura não era apenas um novo nome para a "aula", mas seria uma nova concepção da atividade docente, essencialmente associada à investigação, à pesquisa. Os círculos de cultura seriam também "círculos epistemológicos", como defende hoje José Eustáquio Romão (Romão e outros, 2006).

4ª. "A palavra verdadeira se faz ação transformadora do mundo" (p. 14), se faz "palavração", diria mais tarde Paulo Freire. Ele afirma, na página 91: "não há palavra verdadeira que não seja práxis", definida por ele como a soma da teoria com a prática.

5ª. "Aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra" (p. 14). Ninguém liberta ninguém, todos nos libertamos juntos, em comunhão.

Paulo Freire, como Karl Marx, sustentava que os trabalhadores precisam libertar-se por eles mesmos. Embora Paulo Freire não utilizasse a categoria *autodeterminação* - uma das principais categorias da filosofia marxista (Holloway, 2003) em sua *Pedagogia do oprimido*, ela está presente quando fala de *emancipação*. Encontramos mais tarde o conceito de "autodeterminação" em Freire nos diálogos mantidos com Ira Shor (Freire & Shor, 1987), utilizando o termo inglês *empowerment* pois "empoderamento" (tradução literal) não traduziria toda a riqueza desta palavra.

Paulo Freire utiliza com mais frequência a categoria *emancipação*. No século XX, o conceito de "emancipação" foi particularmente elaborado pela Escola de Frankfurt, ao lado do conceito de "razão comunicativa" (Jurgen Habermas). Outro membro desta escola, Theodor Adorno, escreveu um livro com o título *Educação e emancipação* (Adorno, 1995). Mais tarde, Erica Sherover-Marcuse, viúva de Herbert Marcuse, também da Escola de Frankfurt, escreveu um livro muito apreciado por Paulo Freire, *Emancipation and Consciousness* (Sherover-Marcuse, 1986), onde ela aproxima a teoria da emancipação e a teoria da conscientização. Mesmo assim, Paulo Freire continuou usando a expressão "educação problematizadora" em vez de "educação emancipadora".

Paulo Freire havia conhecido Ernani Maria Fiori antes do exílio, nos anos 50, quando ainda trabalhava no SESI, em Pernambuco. Conviveu com ele tanto no Brasil quanto no Chile. Referia-se a ele como um grande amigo. Sobre o prefácio que Fiori escreveu, Paulo Freire disse numa entrevista a Balduino Andreola: "Vocês podem bem imaginar a alegria que eu tive quando ele me leu o texto. Era maravilhoso. É uma das melhores coisas que eu conheço sobre que diabo é essa *Pedagogia do Oprimido*. O prefácio é, no fundo, melhor do que o livro. É uma síntese extraordinária de compreensão do que eu dizia" *(Apud*: Andreola e outros, 2011: 4).

Paulo Freire, ao dizer que Fiori havia feito uma "síntese extraordinária", estava afirmando que *aprender a dizer sua palavra* sintetizava a mensagem central da *Pedagogia do oprimido* como a manifestação e reconhecimento do outro como sujeito de direitos, como sujeito de voz, de saberes, de cultura, o reconhecimento de cada um, em sua individualidade, identidade, subjetividade, diferença: "Paulo Freire prioriza ver, reconhecer os Outros como sujeitos de voz, sujeitos de saberes, culturas, consciência. Um ver os Outros de extrema radicalidade política que se contrapõe a uma História de tentativas brutais de reprimir sua voz, suas presenças na política, na história, na cultura. Até na pedagogia" (Arroyo, 2018: 01). Podemos sintetizar a *pedagogia do oprimido* numa frase: aprender a dizer a sua palavra e escrever sua própria história.

Esse paradigma do oprimido se opõe ao paradigma da modernidade uniformizadora, totalizadora, homogeneizadora. Ele se opõe à visão universalista de humanidade que exclui o diferente, que é sempre o outro, aquele que não é igual

a mim. Daí Paulo se opor ao colonialismo opressor que impõe uma só cultura para todos, *ocidental, branca, cristã*. É a *educação como imperialismo cultural* (Carnoy, 1974), para citar um livro que Paulo Freire leu na década de 70 e gostou muito, uma educação que reproduz e reforça a exploração econômica e a dominação política.

Pedagogia do oprimido é a expressão da necessidade de reconhecer-se no outro, no diferente, como eu mesmo. Todos somos igualmente sujeitos da mesma humanidade, una, mas, essencialmente, diversa.

3. DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA DESUMANIZADORA À EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Há um texto seminal sobre esse tema, que é a síntese de palestras proferidas por Paulo Freire a um grupo de senhoras, em maio de 1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile e que foi publicado pela revista *Paz e Terra* dois anos depois, com o título "Papel da educação na humanização" (Freire, 1969). Neste texto, ele chama a atenção para a educação como processo de desumanização: "se falamos da humanização, do ser mais do homem - objetivo básico de sua busca permanente - reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambos, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (...). Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, e educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (...). A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais dissertador ou depositor". Esse é um texto publicado em 1969. Hoje, como leitores "politicamente corretos" onde se lê "homem", podemos ler "ser humano". Mais tarde, em vez de "incompleticidade", Paulo Freire usou a palavra "incompletude".

Se é pela palavra que o ser humano revela sua humanidade, é no diálogo que ele se encontra com o outro. Só uma comunicação autêntica, na reciprocidade e na igualdade de condições, como dizia Martin Buber, estabelecidas pelo diálogo, é que o indivíduo torna-se criador e sujeito. Por isso, a educação não é um processo neutro. Ela pode tanto formar sujeitos sujeitados quanto sujeitos livres. Ela pode ser tanto uma ação cultural para a dominação quanto pode ser uma ação cultural para a libertação. Ela pode ser libertadora ou bancária. Como afirma Ângela Antunes (2008:19), diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, "em *Pedagogia do oprimido,* Paulo Freire dá nome a algo fundamental no processo educacional.

Nomeia o ato de educar como ato político. Traz à existência a politicidade da educação. E, na dedicatória do livro, toma uma posição: '*aos* esfarrapados do mundo e aos que com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam'. Ensina-nos que educar implica escolhas, compromisso e luta".

A concepção freiriana de diálogo aparece mais explicitamente no terceiro capítulo do livro (Freire, 1974). Aí ele estabelece cinco *condições* para o diálogo:

1ª. *Amor*: "se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (p. 80). Numa nota, nesta página, cita Che Guevara: "o verdadeiro revolucionário é animado por fortes sentimentos de amor".

2ª. *Humildade*: "a auto-suficiência é incompatível com o diálogo" (p. 81).

3ª. *Fé*, fé nos homens, "fé na sua vocação de ser mais" (p. 81): "sem a fé nos homens o diálogo é uma farsa" (p. 81).

4ª. *Esperança*: "a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca" (p. 82).

5ª. *Pensar crítico.* Para ele, o pensar ingênuo é "acomodação" (p. 83). "Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação" (p. 83).

O *diálogo* não exclui o *conflito*. Em Paulo Freire, o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Para ele, o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas - o saber - mas um encontro que se realiza na *práxis* (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo.

A *pedagogia do diálogo* de Paulo Freire contribuiu enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a superioridade natural do mestre, desmistificando a ideia da superioridade moral de alguns seres humanos sobre outros, ou porque ocupam funções superiores, ou porque são mais competentes.

É neste livro que Paulo Freire desenvolve o conceito de "educação bancária", uma educação rígida, autoritária e antidialógica, na qual o professor tem o papel de transferir o seu saber para alunos dóceis e passivos como se eles fossem uma lata vazia. Ao contrário, a educação problematizadora é flexível, participativa e dialógica. Ambos, professor e alunos, buscam, juntos, "em comunhão", construir conhecimento valorizando o que já sabem.

Educação bancária é aquela que mantém as condições de opressão e que não faz a "leitura do mundo". Como diz Paulo Ghirardelli Jr (2012: 3), oprimido é aquele sujeito que vive num lugar "comprimido", onde "o peso do meio esmaga-o", não entende o mundo a sua volta. O oprimido é sempre um "desenraizado". No processo de desenraizamento, o papel do professor, como aquele que se comunica, que "transmite" mas não "transfere" conhecimento (*Idem*, p. 38) é decisivo. Ao mesmo tempo em que Paulo Freire afirmava o diálogo entre professor e aluno ele também sempre negou o espontaneísmo.

A pedagogia do oprimido possibilita desvelar a realidade opressora, tornando o homem e a mulher conscientes da sua situação de exploração em que vivem,

primeiro passo para libertar-se da opressão. Trata-se de uma pedagogia que leva à luta pela transformação de opressão na qual o oprimido vive.

A pedagogia do oprimido é, ao mesmo tempo, uma *pedagogia da esperança* e uma *pedagogia da luta.* Não há esperança na pura espera, sem luta. É uma pedagogia "do" oprimido e não "para" o oprimido pois se trata de "uma formulação a partir do ponto de vista dos esfarrapados da Terra, a quem ele dedica o livro. A implicação desta opção é radical, constituindo, no limite, uma verdadeira revolução paradigmática, na medida em que atribui aos dominados uma superioridade científica e epistemológica (...). Esta superioridade é explicitada na passagem em que Paulo Freire afirma: 'Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam' *(Pedagogia do oprimido,* 17ª ed., p. 43). Estendendo-se este princípio aos demais campos da atividade humana, pode-se concluir que somente os oprimidos são capazes de desenvolver a humanização e, portanto, o processo civilizatório" (Romão, 2008: 11-12).

A pedagogia do oprimido é uma pedagogia forjada por ele. Uma pedagogia que conscientiza e politiza. A ideia central da *Pedagogia do oprimido*, diz Licínio C. Lima (2018: 29), "é a de que se por um lado os oprimidos hospedam em si o opressor, só através de um processo de conscientização se poderão vir a libertar do opressor e, simultaneamente, libertar o opressor da sua condição de opressor. Esse processo exige, e ao mesmo tempo contém, uma pedagogia".

Neste livro, Paulo Freire deixa claro que a educação sozinha não poderá decidir sobre os rumos da história; entretanto, mostra como uma educação transformadora pode contribuir para mudar o rumo das coisas. Conscientes e organizados, os oprimidos podem libertar-se da opressão. Ele combate a pedagogia fatalista e conservadora.

A educação bancária funda-se na *teoria da ação antidialógica*, caracterizada pela conquista, pela divisão do povo, pela manipulação e pela invasão cultural e o seu oposto, a educação problematizadora**,** na *teoria da ação dialógica*, caracterizada pela colaboração, pela união, pela organização e pela síntese cultural.

A *educação bancária* caracteriza-se pelo depósito assistencialista onde não há comunicação, mas apenas comunicados, onde só há sujeitos narradores que são os professores, e objetos ouvintes, que são os alunos; os primeiros é que sabem e os segundos são considerados ignorantes. Se consideramos que só há aprendizagem quando o sujeito participa dela, a educação bancária não favorece a aprendizagem; ela não desenvolve a criatividade, a busca e a inovação. O educador bancário deposita conteúdos no educando, anulando, seu potencial criativo. Ele incita à memorização e não ao pensar crítico.

Ao contrário, na *educação problematizadora*, educadores e educandos se educam no diálogo, mediados pelo mundo e ambos tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem. Sem a superação da contradição entre educador-educando, não é possível a relação dialógica. Na educação problematizadora, o educador propõe, não impõe. Ele não expõe ao aluno credos, dogmas, mas, junto com ele, mediado pela realidade, busca respostas para os desafios da reflexão e da ação de hoje.

Paulo Freire faz a defesa de uma *pedagogia dialógica* e emancipatória do

oprimido, problematizante e participativa, em oposição à pedagogia da classe dominante, que é bancária e domesticadora. Ele propõe a conscientização como forma do povo passar da consciência ingênua, mágica, para a consciência crítica e científica da realidade. O diálogo problematizador, para ele, estabelece-se na relação horizontal, baseada na confiança entre os sujeitos. Este diálogo é, para ele, a essência mesma da educação como prática da liberdade.

4. A POLIFONIA E A CONECTIVIDADE DE FREIRE FRENTE AO PENSAMENTO ÚNICO

Paulo Freire confessou, certa vez, que se considerava um "menino conectivo". Esta característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica e política. Ele conseguia criar laços, interligar as categorias da história, da ciência, da política, das artes, da cultura, de classe, gênero, etnia, bem como pessoas de todas as áreas.

Em *Pedagogia do oprimido* ele cita muitos autores e autoras, tanto da *fenomenologia,* quanto do *existencialismo* e do *marxismo.* Ele propõe uma síntese teórica entre cristãos e marxistas. Entre esses autores podemos destacar: Hegel, Edmund Husserl, Jean-Paul Sartre, Simone de Bouvoir, Martin Buber, Lucien Goldman, Frantz Fanon, Albert Memmi, Marx, Lenin, Che Guevara, George Luckas, Karel Kosik, Herbert Marcuse, e autores brasileiros como Álvaro Vieira Pinto, Guimarães Rosa e Cândido Mendes. Por isso, podemos dizer que uma das marcas da *Pedagogia do oprimido* é a sua polifonia. Como nos diz Danilo Streck (2008:16), "há vozes muito diferentes presentes no livro, às vezes até dissonantes. Estão presentes os camponeses e trabalhadores ao lado de intelectuais, artistas e militantes; encontramos escolas de pensamento em relação às quais Paulo Freire não tem a preocupação de uma aplicação coerente com elas mesmas, mas a sua recriação em função de uma leitura da realidade que se coloca como desafio para interpretação e mudança. É essa polifonia que faz com que tantas pessoas se 'encontrem' no livro".

A polifonia em Paulo Freire não significa ecletismo mas pluralismo. O *pluralismo* não significa posições "adocicadas", como Paulo Freire costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. Pluralismo não significa concordar com tudo ou aproveitar um pouco de cada teoria ou posição política. Significa saber dialogar com posições diferentes sem perder seu próprio ponto de vista. Paulo Freire exercitava essa pedagogia do diálogo que exige respeito às diferenças, que não silencia outras vozes, mas as escuta. E não se trata só de respeitar as diferenças, mas também de valorizá-las.

As teorias de Paulo Freire expostas na *Pedagogia do oprimido* cruzaram as fronteiras das disciplinas, das ciências, para além da América Latina. Suas abordagens transbordaram para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais.

Paulo Freire assumiu o risco de cruzar fronteiras para poder ler melhor o mundo e facilitar novas posições sem sacrificar seus compromissos e princípios. As

barreiras e fronteiras estão sempre à nossa volta. Os intelectuais e educadores que ocupam fronteiras muito estreitas não percebem que elas também têm a capacidade de aprisioná-los. Nesse sentido, é preciso reconhecer a importância da *Pedagogia do oprimido* em termos mais globais. Seria ingênuo considerar a sua pedagogia como uma pedagogia só aplicável no chamado "Terceiro Mundo". Como afirma Carlos Alberto Torres, professor da Universidade da Califórnia, Los Angeles, um dos principais estudiosos de Paulo Freire (Torres, 1996: 567-568), a *Pedagogia do oprimido* "apresentou uma sistematização das bases antropológicas para uma educação libertadora e uma reinterpretação das relações entre filosofia, educação e política. Interpretação essa que poderia integrar-se de maneira coerente com a análise de Gramsci sobre a construção de um novo senso comum e intelectuais orgânicos na busca de uma nova hegemonia, ou com a contribuição da Escola de Frankfurt, especialmente com o filósofo alemão Jürgen Habermas e seu intento de confrontar a colonização do mundo da vida cotidiana (*lifeworld*) e a criação de um "discurso ideal", que permita a comunicação emancipadora entre os seres humanos. Sem dúvida alguma, *Pedagogia do oprimido* mostra uma convergência fundamental entre Paulo Freire e Jürgem Habermas, no estudo de uma psicologia social crítica, e de Paulo Freire e Antonio Gramsci, na determinação de uma política como transformação social".

Quem conviveu mais de perto com Paulo Freire estava acostumado a essa "enormidade" de Freire, cruzando fronteiras, continentes, um dia na África, outro na Europa, nos Estados Unidos, aproximando gentes e perspectivas diversas. Como testemunha Carlos Rodrigues Brandão, que acompanhou Freire desde os primórdios, "quem leia com atenção *Pedagogia do oprimido,* assim como outros livros de Paulo Freire, como aqueles em que ele dialoga com a África, verá que suas leituras percorrem autores do "primeiro mundo", e também "terceiro-mundistas" como Amilcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon e Alfredo Memni. Em reiterados depoimentos "ao vivo" Paulo nos incentivava a "sulear" nossas leituras e mentes. E nos desafiava a buscar em autores entre a África e a Nicarágua insurgentes pelo menos boa parte das fontes originais e essências de nossos diálogos (...). Paulo Freire deve ser uma vez lembrado como um autor de ideias mescla o pensamento da América Latina com o da África e com os da Europa e dos EUA. Sendo também nisto um pioneiro, ele fazia Antônio Gramsci dialogar com Ernani Maria Fiori, com Franz Fanon, com Martin Buber e com Samora Machel. Uma leitura atenta às notas de rodapé e da bibliografia de *Pedagogia do oprimido* poderá ser bem um claro espelho do que lembro aqui" (Brandão, 2018: 287 e 292).

Paulo gostava de usar a palavra "sulear", em vez "nortear" ou "orientar", chamando a atenção para a nossa realidade, do sul do mundo, tendo o sul como referência e não o norte ou o oriente. Num texto recente de Danilo Streck, Cheron Moretti e Sandro Pitano, eles tratam desse tema mostrando o seu significado mais profundo. Dizem eles: "sulear na perspectiva freiriana significa o processo de autonomização através do protagonismo dos colonizados na luta pela emancipação/libertação, assim como significa a construção de paradigmas endógenos, abertos e enraizados nas circunstâncias e na complexidade da própria realidade

(...). Para além de nos chamar a atenção para nosso pertencimento geográfico, nos desafia a reorientar a ação e o pensamento pedagógico e epistêmico a partir de princípios constitutivos da nossa americanidade" (STRECK e outros, 2918: 37), sem, no entanto, "negar a modernidade", concluem eles.

Por que *Pedagogia do oprimido* teve tanto reconhecimento, tanta aceitação, e por públicos tão diversos?

Há uma razão básica que explica tamanha repercussão: podemos dizer que Paulo Freire faz uma espécie de "metateoria", um discurso que atende a públicos muito diversos. Isso tem a ver, também, com a polifonia do seu pensamento. Como diz Danilo Streck (2008:16), "entendo que em *Pedagogia do oprimido* encontramos a dimensão pedagógica dos movimentos de emancipação (de estudantes, de mulheres, das antigas colônias e dos trabalhadores, entre outros) que estavam ocorrendo por ocasião de sua elaboração. O livro teve tamanha repercussão, quase instantânea, porque disse o que muita gente tinha na ponta da língua e via expresso nas palavras de Paulo Freire".

Paulo Freire escreve para educadores e não-educadores, para médicos, cientistas sociais, para físicos, estudantes, pais e mães, operários, camponeses e outros. Pessoas muito diferentes se encontraram nesse livro, identificaram-se com o seu ponto de vista. O livro ressoou nos mais diversos ambientes, seja na academia, seja na sociedade. Sindicatos, igrejas, movimentos sociais e populares foram responsáveis por uma grande difusão e debate de suas ideias, servindo de guia para a ação transformadora.

Alfabetizadores, intelectuais de esquerda, indígenas, marginalizados, militantes políticos, universitários, pobres e ricos comprometidos com os mais empobrecidos, políticos, trabalhadores sociais e outros, utilizaram-se de suas teses para defender seus próprios pontos de vista.

Nesse quadro de conectividade polifônica, o que o livro *Pedagogia do oprimido* representa na história das ideias pedagógicas?

Carlos Alberto Torres afirma estar convencido de que "existem dois livros que marcam importantes desenvolvimentos da filosofia da educação no século 20: um é *Educação e democracia*, de John Dewey, e outro é *Pedagogia do oprimido,* de Paulo Freire" (Torres, 2008: 10). Para aqueles que não se conformam com o pensamento único neoliberal que renuncia ao sonho e à utopia, para aqueles que acreditam que "um outro mundo é possível", a palavra "oprimido" não perdeu vigência, não perdeu sentido e nem atualidade. Como sustenta Leonardo Boff (2008: 16), "a importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente um oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico que, quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade" (Boff, 2008:16).

São ideias simples e revolucionárias que impactaram várias gerações de educadores e de educadoras na América Latina e no Mundo. Muitos educadores, por meio da *Pedagogia do oprimido*, despertaram para a luta democrática, criando espaços de resistência ao autoritarismo político e pedagógico. "A *Pedagogia do oprimido* é um livro de ideias e de desafios. Inspira-nos a ter esperança e a sonhar, a despeito da vida opressora de nossas sociedades desiguais. Estimula-nos a atuar em favor da igualdade e contra a opressão, a conhecer os limites e os espaços abertos que

nos rodeiam, de modo que possamos mudar a história com as próprias mãos, em nosso próprio tempo. Ajuda-nos a ser professores libertadores que ajudam os desprovidos de poder a encontrar sua própria voz e sua plena qualidade humana. A *Pedagogia do oprimido* de Paulo é perturbadora e admirável porque se recusa a aceitar o presente como cárcere da história. Para Paulo, a educação é política porque pode confirmar ou contestar o *status quo*. Para os professores do mundo todo, ele definiu o presente como algo que pode ser mudado, que não é cristalizado. Podemos adquirir o conhecimento necessário para mudar as desigualdades de classe, de raça e de sexo impostas por uma elite que domina a educação e a sociedade" (Shor, 1996: 565).

5. UMA PEDAGOGIA A SER COMPLETADA POR OUTRAS PEDAGOGIAS

Pedagogia do oprimido nasceu nas lutas utópicas dos anos 60 que até hoje não se realizaram na prática ou, pelo menos, em sua plenitude. Parece que os anos 60 ainda não terminaram. Os sonhos da década de 60 continuam como sonhos. Nesse livro, ele defende uma tese original: a superação da situação de oprimido não pode dar-se se o oprimido assumir a posição de opressor. A superação da contradição oprimido-opressor não se dá quando oprimidos se tornem opressores, mas na supressão da própria condição de opressão.

Pedagogia do oprimido é a manifestação de algo maior do que uma pedagogia. Ele mesmo afirmou, na abertura do livro, nas suas "primeiras palavras", que o livro *Pedagogia do oprimido* era apenas uma "introdução à pedagogia do oprimido" e não "toda" a pedagogia do oprimido. A pedagogia do oprimido é um projeto de libertação maior, que não caberia num só livro. Ela precisa ser desdobrada, realizada, "corporificada" (na expressão de Paulo), assumida e ir além. Ela é instrumento e não um fim em si mesma.

Pedagogia do oprimido é um livro exigente e radical. Ele nos estimula e desafia ao diálogo e, ao mesmo tempo, à insurgência. É um livro de apoio à resistência e à luta. O desafio que ele nos apresenta está na sua ideia central de arrancar o opressor de nossas entranhas por meio de um processo de conscientização que liberta a ambos: oprimidos e opressores. Diz ele, na página 57: "a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação".

Trata-se de uma pedagogia universal (não universalista) pois não só dos oprimidos: de uma pedagogia "do oprimido" para uma pedagogia de todos os seres humanos. Por isso ele fala que terá "dois momentos distintos". Trata-se de uma revolução frente ao próprio pensamento hegeliano no qual ele se fundamentou, mas reinventou: ele subverte a relação "escravo-senhor".

Como é uma "introdução à pedagogia do oprimido" e como é uma pedagogia da insurgência, os movimentos de resistência e luta, de insurgência, vão criando outras pedagogias possíveis, revisitando e reinventando sua própria pedagogia, como ele mesmo fez: pedagogia da esperança, pedagogia da pergunta, pedagogia da autonomia etc.

Em abril de 1981, Paulo Freire fez uma dedicatória ao me entregar um exemplar da nova edição do livro, a 17ª, para mim e para minha esposa Rejane, nos seguintes termos: "Para Rê e Moacir, esta primeira edição decente da *Pedagogia do Oprimido* em Português. Abração. Paulo. Abril 81". Para preparar essa nova edição "decente", Paulo Freire fez uma cuidadosa releitura do seu livro, fazendo muitas anotações e depois revendo toda a edição. Ele colocou várias interrogações na 15ª edição do livro, onde estão essas anotações. São raras as páginas em que não existe nenhum comentário ou anotação. Na página 171, por exemplo, ele escreve ao lado do primeiro parágrafo: "truncado"; na página 213 ele escreve: "frase de significação dúbia". Depois desta leitura atenta, ele preparou a nova edição.

As primeiras edições do livro em Português não eram inteiramente fiéis aos originais. Curiosamente, durante as primeiras edições do livro, no quarto capítulo, à página 158, havia mais de meia página em branco. Consultando os originais, percebe-se que Paulo havia feito (à página 15 do quarto capítulo) um gráfico, opondo a "Teoria da Ação Revolucionária" à "Teoria da Ação Opressora". Não se sabe porque havia sido omitido esse quadro explicativo, resumindo, graficamente, a "intersubjetividade" - a relação horizontal entre os "sujeitos atores (lideranças revolucionárias) e os atores sujeitos" (massas oprimidas) da teoria da ação revolucionária – e a relação vertical entre atores e sujeitos, na teoria da ação opressora. Enquanto a primeira teoria leva à humanização, diz Paulo, a segunda leva à "manutenção objetiva da opressão".

Esse quadro explicativo tinha tudo a ver com a relação entre os *intelectuais* e as *massas*. Paulo Freire dava grande importância à teoria para uma práxis transformadora, afirmando que "todo o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação" (p. 217). E adverte, a seguir: o povo, "enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação transformadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionaria, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz".

Outras educações e *outras pedagogias* são possíveis: "quanto mais cada pessoa estiver empenhada nesse movimento de mudança e de transformação social, cultural, educacional, econômica, política, ética e estética, mais viáveis, visíveis e imediatos serão os resultados que poderemos alcançar, o que se aplica ao Brasil e a todas as nações que, solidariamente, buscam superar a intolerância e construir não apenas outras educações possíveis, mas outros mundos possíveis" (Padilha, 2018: 133).

O livro *Pedagogia do oprimido* acabou dando origem a uma *concepção de educação*, sustentada hoje pelos educadores populares, pelos movimentos sociais e vivida em muitas escolas. A *Pedagogia do oprimido*, diz Miguel Arroyo (2012:

559-560) no verbete "Pedagogia do oprimido" que escreveu para o *Dicionário da Educação do Campo*, "encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados. A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação por direitos. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A *Pedagogia do oprimido* é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo". Trata-se de uma concepção nascida nas experiências sociais e inseparável dos sujeitos dessas experiências como produtores de conhecimentos e reconstruída por esses mesmos sujeitos.

6. HUMILDADE PARA ACEITAR AS CRÍTICAS E SE REINVENTAR

Em sua *Pedagogia da esperança*, Freire reconhece a crítica feita a ele de que *Pedagogia do oprimido* tinha uma "linguagem machista". Agora, diz ele, "ao escrever esta *Pedagogia da esperança*, em que repenso a alma e corpo da *Pedagogia do oprimido*, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social" (Freire, 1992: 68).

Analisando a trajetória do seu livro, Paulo Freire apresenta as críticas que recebeu, fala do problema da "inteligibilidade do texto" e as "críticas à linguagem tida como quase impossível de ser entendida e, de tal maneira rebuscada e elitista, que não podia esconder nela a sua 'falta de respeito ao povo'" (p. 74). Na página 76, ele responde a essas críticas e adverte o leitor de que não se deve prosseguir a leitura de um texto sem captar o significado de alguma palavra: "ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é 'passear' licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado" (p. 76).

A humildade fazia parte da personalidade de Paulo Freire. Por isso, uma das coisas que ele jamais abriu mão foi a de combater os intelectuais arrogantes. Na *Pedagogia do oprimido*, ele sustenta que "a pronúncia do mundo, com que os

homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?" (*Pedagogia do oprimido,* 1981. pp. 94-95). Ele volta ao tema em seu último livro, *Pedagogia da autonomia*. No último parágrafo deste livro, ele afirma que "nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente" (Freire, 1997: 165).

Ele tinha a humildade necessária para aceitar as críticas. Costuma contextualizá-las e reconhecê-las. Mas também procurava explicar quando achava que havia "mal-entendidos". Diz ele: "não posso ser responsabilizado, devo dizer, pelo que se diga ou se faça em meu nome, contrariamente ao que faço e ao que digo; não vale afirmar, como certa vez, alguém, com raiva, o fez: 'você pode não ter dito isto, mas pessoas que se dizem discípulas suas disseram'" (Freire, 1992: 88-89).

Paulo Freire não gostava de "seguidores". Dizia que queria ser reinventado. Na verdade, não deixou discípulos como repetidores de ideias. Ele deixou, um espírito. Ele mesmo afirmou, no livro *Por uma pedagogia da pergunta* (Freire & Faundez, 1985: 41): "a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental e não me seguir".

Como reinventar Freire?

Encontrei num texto do educador popular Oscar Jara Holliday uma "chave para essa reinvenção". Diz ele: "quando escreveu *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, ele não estava falando de uma releitura das frases do seu livro, mas de uma releitura crítica de todo o seu pensamento, motivada pelos encontros com as novas realidades que havia vivido nos vinte anos decorridos desde que ele o havia escrito. Coerente na sua vida pessoal com sua proposta pedagógica, dizia que 'o educador tem de ser um grande perguntador de si mesmo'. Aqui está a primeira chave para a reinvenção: o questionamento, a atitude crítica, curiosa e insatisfeita, que sempre procura responder criativamente às condições inéditas dos processos históricos que estamos experimentando" (Holliday, 2018: 464).

7. REINVENTANDO FREIRE NO SÉCULO XXI

Paulo Freire deixou como legado uma filosofia educacional, uma teoria do conhecimento e um método de investigação e de pesquisa, ancorados numa antropologia, imprescindíveis na formação do educador. Depois de Paulo Freire não se pode mais afirmar que a educação é neutra. Ele demonstrou a importância da educação na formação do povo sujeito, do povo soberano; foi um dos grandes idealizadores do paradigma da educação popular. Miríades de experiências de

educação popular e de adultos inspiram-se em suas ideias pedagógicas.

Ele deu uma grande contribuição à luta pelo *direito à educação*, não a qualquer educação, mas ao direito a uma educação emancipadora. Sua pedagogia destacou a necessidade de teorizar a prática, a necessidade da pesquisa participante e o reconhecimento da legitimidade do saber popular.

Mario Sergio Cortella chama a atenção para a leitura de *Pedagogia do oprimido* e outros livros de Paulo Freire em que o leitor conclui: "Engraçado, isso é claro. É claro que é assim" e "acha Paulo Freire meio óbvio". "Cuidado", diz Cortella. "É claro que nós achamos Paulo Freire meio óbvio quando a gente vai lê-lo. Afinal de contas, aquilo que a gente lê ali e que leu em outros lugares é aquilo que ele escreveu há 50 anos. E por ter escrito há 50 anos e ter disseminado por tantos lugares, nós já lemos isso em tantos autores, em tantos debates, em tantas lógicas que, quando você vai ao original, fala "mas eu sabia disso". Sim, sabia, foi ele mesmo quem disse (...) e que não deixou de ter atualidade (...). Paulo Freire se sustenta não só em nós, mas em sua própria obra. Porque, vez ou outra, temos uma tendência de dizer que Paulo Freire continua vivo no que nós fazemos. Mas ele continua vivo também nas obras que escreveu" (Cortella, 2018: 25). Por isso ele é um "clássico", isto é, "o que não deixa de ter atualidade", conclui Mario Sergio Cortella.

A atualidade da *Pedagogia do oprimido* é demonstrada não só pelo número de suas edições, mas pelas marcas que ela deixou na educação do século XX, também neste início de milênio, como mostra o livro publicado pela Editora Instituto Paulo Freire: *Reinventando Paulo Freire no século 21* (Torres e outros, 2008). Nesta obra, Jason Mafra descreve a trajetória do movimento *Universitas* Paulo Freire (Unifreire) desde o ano 2000, reunindo centros de estudos, cátedras, institutos, associações e entidades públicas e privadas que se fundamentam em Freire e desenvolvem estudos sobre ele (Mafra, 2008: 9-40). Paulo Freire desenvolveu, em 1990, o conceito de "cidade educadora", mostrando que a escola não é o único espaço educativo, associando a educação formal e a não-formal. Sua pedagogia está comprometida com a cidadania, com a autonomia do aluno, uma concepção pedagógica amplamente aceita hoje. Paulo Freire recusou o pensamento fatalista neoliberal, o que lhe dá uma inquestionável posição de vanguarda frente às concepções pedagógicas conservadoras que não se preocupam com a ética e a radicalização da democracia.

Essa mesma atualidade e reinvenção pode ser vista num livro recente - *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire* (Gadotti & Carnoy, orgs., 2018) - que reuniu a contribuição de 63 autores e autoras. Inspirado em dois momentos importantes da história da educação - 50 anos da *Pedagogia do oprimido* e 100 anos da Reforma Universitária de Córdoba - este livro revisita Paulo Freire a partir da práxis de uma instituição criada por ele e que, há 27 anos, continua reinventando seu legado e reafirmando a atualidade do seu pensamento.

Neste livro, foram reunidos diferentes olhares que revelam a trajetória de uma instituição. O desejo de compartilhar a caminhada, apresentando experiências acumuladas ao longo desses anos, está acompanhado do desejo de ampliar a reflexão, de inspirar e ser inspirada por todos aqueles e aquelas que acreditam

no papel da educação para a justiça social. Os organizadores desta publicação desafiaram as autoras e os autores convidados a apontar caminhos para a educação do futuro, para além da conjuntura brasileira, com ideias que podem contribuir na construção de políticas públicas. São propostas forjadas na experiência concreta de pessoas que vivem intensamente seu compromisso com a edificação de outros mundos possíveis.

Não é verdade que Paulo Freire esteja sendo esquecido e ignorado hoje. Ao contrário, ele é o terceiro pensador mais citado do mundo em universidades da área de humanas. O levantamento foi feito através do Google Scholar, ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica, por Elliot Green, professor associado da London School of Economics.

Se o livro *Pedagogia do oprimido* representa a essência de toda a obra de Paulo Freire, a atualidade desta obra deve ser medida também pelo seu reconhecimento acadêmico. Uma consulta da CAPES revelou que, entre 1987 e 2010, 1441 pesquisas tiveram como referência o educador Paulo Freire, 75% na área das Ciências Humanas, 19% nas biológicas e 6% nas exatas. "Esses números, que têm crescido a cada ano, e a diversidade de áreas, mostram como é fértil a reflexão de Paulo", apontam Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa Silva (Saul & Silva, 2011: 05).

Como afirma Henry A. Giroux, professor na Universidade da Pensilvânia, "*Pedagogia do oprimido* continua a desempenhar vigoroso papel na concepção de variados debates por todo o mundo a respeito da natureza, significado e importância da educação como forma de política cultural (…), reescreve a narrativa da educação como um projeto político que, ao mesmo tempo, rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social (…), retraça o trabalho de ensinar como prática de todos os trabalhadores culturais engajados na construção e organização do conhecimento, desejos, valores e práticas sociais (…), reescreve a linguagem da política dentro e não fora da responsabilidade radical da ética (…), encarna o compromisso de toda a vida de um homem que associa teoria e ação, compromisso e humildade, coragem e fé. *Pedagogia do oprimido* não pode ser separada nem de sua história, nem de seu autor, mas também não pode ser reduzida à especificidade de intenções ou de localização histórica" (Giroux, 1996: 569-570).

A força da obra de Paulo Freire está na sua capacidade de conexão e de agregar diferentes contribuições, como um "cruzador de fronteiras", como sustenta Henry Giroux. Sua obra é capaz de gerar múltiplas leituras e diferentes interpretações em diferentes lugares. É um pensamento que representa a afirmação da polifonia contra os controladores de uma voz única.

8. UM MAPA DE NAVEGAÇÃO EM TEMPOS OBSCUROS

Ler *Pedagogia do oprimido* nos ajuda a entender as possibilidades e os limites da educação atual no contexto da globalização neoliberal. Como afirma Carlos Alberto Torres (2008:11), "reler *Pedagogia do oprimido* no contexto dos efeitos das

globalizações neoliberais em nossas sociedades pode ser o caminho mais apropriado para confrontar essa conjuntura em que o conhecimento instrumental foi estabelecido como o único caminho para a promoção das reformas educacionais. Reler *Pedagogia do oprimido,* contextualizando suas teses centrais, pode nos ajudar a redefinir os termos dos debates que estão acontecendo hoje na educação em geral".

Rubem Alves, grande amigo de Paulo Freire, afirma que *Pedagogia do oprimido* é como um "mapa de navegação" "como que produziam na época das grandes navegações, que apontam para as terras obscuras que existem mais no sonho do que no conhecimento — mapas proféticos que abrem caminhos inexplorados e convidam o viajante a sair das seguras rotas conhecidas e a se aventurar por regiões que outros nunca visitaram. Paulo Freire fez isto: sugeriu caminhos novos para o pensamento. Mostrou circularidade dos caminhos velhos da educação, pelos quais se caminhava sem nunca se sair do lugar (...). A obra de Paulo Freire foi isto: semente frutífera que vai morrendo e se transformando como exigência da própria vida que vai explodindo os limites que aprisionam. Sendo conhecimento o mundo, tal como é, é muito mais do que isso: revelação de um outro mundo que permanece aberto a todos aqueles que tiverem coragem para entrar nos mares desconhecidos e sedutores para as quais ela aponta. Obra que permanecerá para sempre inacabada, pois isto pertence à sua própria essência: o fascínio permanente ante os espaços que a liberdade não permite que se fechem, jamais. Ter entendido Paulo Freire é estar sempre pronto para partir" (Alves, 2008:35).

A metáfora de Rubem Alves lembra o estilo de escrever de Paulo Freire por meio de "cartas" de todo tipo. Tem várias obras escritas na forma de cartas. O gênero carta pessoaliza, expõe a intimidade. Uma carta pode dirigir-se a um grande público, mas, em princípio, ela se dirige a cada um em particular. Uma carta convida a uma aproximação entre quem escreve e quem lê; ela possibilita a cumplicidade entre eles. Quem escreve cartas convida ao diálogo, à resposta, à continuidade, ao estabelecimento de uma relação pessoal. Ele usou o gênero carta também como um suporte novo da educação popular, como uma poderosa ferramenta pedagógica do diálogo. O gênero carta não se presta ao discurso autoritário. As cartas se destinam muito mais para fazer um convite às pessoas, um convite ao diálogo. Paulo Freire chama a atenção para o conteúdo das formas. O que ele disse por meio das formas é muito importante para a formação do educador.

Por que continuar lendo *Pedagogia do oprimido*?

Alguns certamente gostariam de deixar esse livro nas prateleiras, no passado da história das ideias pedagógicas; outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas assumidas neste livro. Certamente, não é um livro que agrada a todos. Em certos lugares, até hoje, ele é um livro interditado. Mas para os que desejam conhecer e viver uma pedagogia de inspiração humanista, esta é uma obra imprescindível. A pedagogia do diálogo que este livro defende fundamenta-se numa filosofia pluralista. A força desta obra não está só na sua teoria do conhecimento, mas em mostrar uma direção, mostrar que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Paulo Freire não só convenceu tantas

pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas, pessoalmente ou por meio de seus escritos, a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado nos deixou a utopia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W., 1995. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ALVES, Rubem, 2008. "Estar sempre pronto para partir...". In: GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, p. 35.

ANDREOLA, Balduino Antonio, Gomercindo, GHIGGI e Evaldo Luis PAULY, 2011. "Paulo Freire no Rio Grande do Sul: diálogo, aprendizagens e reinvenções...". In: Revista *e-curriculum,* São Paulo, v.7 n.3 Dezembro 2011 - Edição especial de aniversário de Paulo Freire, http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum .

ANTUNES, Ângela, 2008. "Pedagogia do oprimido: escolha, compromisso e luta". In: GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp.19-20.

ARRIADA, Eduardo, Gabriela Medeiros NOGUEIRA e Silvana Maria Bellé ZASSO, 2017. "Pedagogia do oprimido: do manuscrito ao texto escrito". In: *Revista Brasileira de Alfabetização*. Vitória, ES | v. 1 | n. 6 | p. 17-39 | jul./dez. 2017.

ARROYO, Miguel G. 2012. "Pedagogia do oprimido". In: CALDART, Roseli Salete, Isabel Brasil PEREIRA, Paulo ALENTEJANO e Gaudêncio FRIGOTTO, orgs. 2012. *Dicionário da educação no campo*. São Paulo: Expressão Popular, pp. 553-561.

ARROYO, Miguel G., 2018. "Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico?" In: *II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 28 de abril a 1o de maio de 2018.

BOFF, Leonardo, 2008. "Pedagogia do oprimido e Teologia da Libertação". In: GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp.16-17.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2018. "Platão, Paulo e nós: uma viagem entre os tempos da cultura popular e da educação popular". In: GADOTTI, Moacir & Martin

CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford, pp. 285-303.

CALDART, Roseli Salete, Isabel Brasil PEREIRA, Paulo ALENTEJANO e Gaudêncio

FRIGOTTO, orgs. 2012. *Dicionário da educação no campo*. São Paulo: Expressão Popular.

CARNOY, Martin, 1974. *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay.

CORTELLA, Mario Sergio, 2018. "Paulo Freire, utopias e esperanças". In: GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford, pp. 21-28.

DOMIQUILE, Sabrina, 2015. *Pedagogia do oprimido na perspectiva dos teóricos que influenciaram Paulo Freire*. Maringá: Universidade Federal de Maringá (Trabalho de Conclusão de Curso).

FREIRE, Paulo & Antonio FAUNDEZ, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo & Ira SHOR, 1987. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1969. "Papel da educação na humanização". Tradução de Carlos Souza. Revista *Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 4(69):123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo, 1974. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford.

GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GHIRARDELLI Jr, Paulo, 2012. *As lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política*. Barueri: Manole.

GIROUX, Henry A., 1996. "Um livro para os que cruzam fronteiras". In: GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire, uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 569-570.

HOLLIDAY, Oscar Jara, 2018. “Paulo Freire e o desafio de reinventá-lo”. In: GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford, pp. 464-465.

HOLLOWAY, John, 2003. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. Tradução de Emir Sader. São Paulo, Viramundo.

LIMA, Licínio C., 2018. “Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia”. In: GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford, pp. 29-36.

MAFRA, Jason Ferreira, José Eustáquio ROMÃO e Moacir GADOTTI, orgs., 2013. *Pedagogia do oprimido (o manuscrito)*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Universidade Nove de Julho e Ministério da Educação.

MAFRA, Jason, 2008. “Utopia e projeto possível”. In: TORRES, Carlos Alberto, 2008. *Reinventando Paulo Freire no século XXI*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp. 9-40.

MAZZA, Débora e Nima Imaculada SPIGOLON, 2018. “Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire”. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador: v. 03, n. 07, p. 203-220, jan./abr. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto, 2018. “Educar em todos os cantos: educação integral com qualidade sociocultural e socioambiental no Município que Educa”. In: GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford, pp. 119-135.

PEREIRA, Dirlei de Azambuja, 2012. *Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas (Tese de Doutorado).

PEREIRA, Irene, 2017. *Paulo Freire, pédagogie des opprimé.e.s*. Paris: Editions Libertalia.

ROMÃO, José Eustáquio, 2008. “Opção radical pelo oprimido”. In: GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp.11-12.

ROMÃO, José Eustáquio e outros, 2006. “Círculo Epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa”. In: *Educação & Linguagem:* Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, ano 9, n.13, jan.-jun. 2006.

ROSAS, Paulo, 2004. *Fontes do pensamento de Paulo Freire*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

SAUL, Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa SILVA. "O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola". In: Revista *e-curriculum,* São Paulo, v.7 n.3 Dezembro 2011 - Edição especial de aniversário de Paulo Freire, http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.

SHEROVER-MARCUSE, Erica, 1986. *Emancipation and Consciousness: Dogmatic and Dialectical Perspectives in the Early Marx*. Oxford: Blackwell.

SHOR, Ira, 1996. "Um livro perturbador a respeito da educação". In: GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire*, *uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 565-567.

STRECK, Danilo Romeu, Cheron Zanini MORETTI e Sandro de Castro PITANO, 2018. "Paulo Freire na América Latina: tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem. In: GADOTTI, Moacir & Martin CARNOY, orgs., 2018. *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Universidade de Stanford, pp. 37-46.

STRECK, Danilo R. 2008. "Uma maneira de construir pedagogia". In: GADOTTI, Moacir, org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp.15-16.

TORRES, Carlos Alberto, 1996. "Pedagogia do oprimido: revolução pedagógica da segunda metade do século". In: GADOTTI, Moacir, org. 1996. *Paulo Freire*, *uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 567-568.

TORRES, Carlos Alberto, 2008. "Reinventando Paulo Freire 40 anos depois". In: GADOTTI, *Moacir,* org. 2008. *40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, pp. 10-11.

WILLIANSON C., Guillermo, 1988. *Paulo Freire, 1964-1969: sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou*. Campinas, UNICAMP, mimeo.

"*São Paulo. Primavera, 18*".

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO DO OPRIMIDO

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA[2]

RESUMO

O presente artigo busca contribuir com a reflexão sobre a relação entre analfabetismo e opressão. Uma rápida análise da EJA ao longo da história, a partir do Brasil Colônia até os dias atuais, é apresentada, com o objetivo de compreender como a ausência de políticas públicas para EJA tem contribuído para a perpetuação da exclusão e opressão. O artigo apresenta a metodologia freiriana como possibilidade de libertação do oprimido por meio da ampliação da consciência crítica e da participação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do Oprimido, educação de jovens e adultos, metodologia freiriana.

2. Sonia Couto Souza Feitosa - Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Licenciada em Letras e Pedagogia, é professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo. É autora do livro Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado (Brasília: Liber livros, 2011) e de livros didáticos para EJA na perspectiva freireana. Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. É membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA. É também membro do Conselho Assesor da Catedra Unesco da UCLA. Atualmente coordena o Centro de Referência Paulo Freire que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado freiriano

ABSTRACT

This article seeks to contribute to the reflection on the relationship between illiteracy and oppression. An analysis of the EJA throughout history, from Brazil Colônia to the present day, is presented, with the aim of understanding how the absence of public policies for EJA has contributed to the perpetuation of exclusion and oppression. The article presents the Freiriana methodology as a possibility of liberation of the oppressed through the expansion of critical awareness and citizen participation.

KEYWORDS

Pedagogy of the Oppressed, youth and adult education, freiriana methodology.

INTRODUÇÃO

> *Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. FREIRE, Paulo (2005, p. 23)*

O analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas tem se concretizado como uma das formas mais cruéis de exclusão. A pessoa não alfabetizada vive cotidianamente inúmeras situações de humilhação, insegurança, dependência e medo, que são marcas expressivas da opressão. O analfabeto é, nesta perspectiva, um oprimido.

Essa opressão traz marcas indeléveis na vida desses sujeitos e somente a consciência de que são oprimidos pode libertá-los. Mas essa consciência não se dá automaticamente. Ela acontece por meio de uma imersão profunda na realidade, da desnaturalização daquilo que foi apresentado como verdade absoluta. Somente assim é possível a libertação. A metodologia freiriana propõe essa imersão.

A alfabetização, nesta perspectiva, tem por objetivo inserir a pessoa não alfabetizada no contexto letrado e possibilitar, neste processo, a superação da consciência ingênua e a ampliação da consciência crítica. Essa prática se dá num processo de construção do conhecimento, que parte de um contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade. Ela promove a capacidade de, entre outras coisas, compreender e comunicar o mundo e as próprias ideias, por diversos meios e códigos.

A alfabetização se torna, portanto, um instrumento indispensável ao exercício da plena cidadania. Implica o desenvolvimento de competências que instrumentalizam as pessoas para os enfrentamentos dos desafios da atualidade e para a superação da opressão.

O analfabetismo entre pessoas jovens e adultas dificulta a participação ativa dos sujeitos nos processos decisórios, por isso a alfabetização é condição necessária para o desenvolvimento de um país, e fortalecimento da democracia.

Mas, para defender a democracia e acabar com a opressão é preciso construir uma força coletiva e construir narrativas de libertação. Tomemos como exemplo as palavras de Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (14ª edição, 2005. pp. 160 e 161)

> *"Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos. Conceitos como os de união, de organização, de luta são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas para os opressores.(...) O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos".*

Diante da urgência de romper esse ciclo de exclusão e opressão a que são submetidos milhares de jovens, adultos e idosos não alfabetizados e/ou com baixa escolaridade, faz-se necessário o estabelecimento de políticas públicas para esta modalidade que atendam, de forma efetiva, as necessidades educacionais do público da EJA, marcado pela diversidade dos sujeitos e pela condição de trabalhadores.

A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO ANALFABETISMO ADULTO CONTRIBUINDO PARA PERPETUAR A OPRESSÃO

Perto de 12 milhões de brasileiros e brasileiras encontram-se ainda excluídos da plena participação na sociedade letrada e essa exclusão vem sendo fortalecida ao longo dos anos pela ausência de políticas públicas de combate ao analfabetismo entre a população adulta. Vale ressaltar que a alfabetização é a primeira etapa da educação básica e deve ser porta de entrada para um longo processo de escolarização, por isso falaremos aqui sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e não somente sobre a Alfabetização.

A linha do tempo da EJA no Brasil nos permite entender como o baixo prestígio social desta modalidade foi sendo consolidado ao longo dos anos. Vale lembrar que, desde o Brasil Colônia até a Proclamação da Independência, somente a elite tinha "permissão social" para se educar. No início do século XIX, o governo central passou a cuidar da educação da elite e delegou às províncias a responsabilidade de educar a população menos favorecida, excluindo-se, desse grupo, os negros escravos e as mulheres.

A legislação do Império permitia a existência de aulas noturnas nos espaços escolares, porém com teor filantrópico. Essas aulas noturnas e a alfabetização no exército foram as primeiras iniciativas de Educação de Adultos no final do século XIX. A gênese desta modalidade foi, portanto, marcada pela lógica do assistencialismo.

Na Primeira República (1889-1930), a questão do analfabetismo começa a merecer certa preocupação e iniciam-se reformas educacionais que pouco afetaram a Educação de Adultos.

O século XX vem marcado pela ideia de que o analfabetismo é parte do atraso social e passa a ser visto como uma "chaga", um "câncer", uma "erva daninha que precisa ser erradicada". Em 1915, surge a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, mas ainda persistia a ausência de políticas de educação para adultos.

Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário reservava 25% dos repasses da União à educação supletiva dos adultos e, dois anos depois, foi criado o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, sob o comando de Lourenço Filho. Segundo Fávero (2004, p. 14),

> *O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém criada UNESCO, ao final da Segunda Guerra Mundial.*

Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Após a ditadura do Estado Novo (1937-1945), a União passou a assumir a Educação de Adultos, tomando-a como sua responsabilidade, liberando recursos que, até então, eram destinados somente ao ensino básico regular. Esse avanço, embora significativo, não representou progressos na dimensão metodológica e curricular. As aulas para adultos continuavam a ser ministradas por professores especializados na educação para crianças e os materiais didáticos, a abordagem e a metodologia eram infantilizados, desconsiderando os saberes e a vivência dos educandos adultos.

No início dos anos de 1960, diante do número elevado de analfabetismo entre adultos, o então presidente João Goulart convidou Paulo Freire a coordenar o Programa Nacional de Educação, que teria como desafio eliminar o analfabetismo entre a população adulta, utilizando o sistema Paulo Freire, que tinha se revelado altamente exitoso na experiência em Angicos, Rio Grande do Norte. Essa experiência se deu num contexto em que cresciam os movimentos de cultura popular que lutavam para que as classes mais empobrecidas, em especial os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização e continuidade dos estudos. A luta desses movimentos culminou com o lançamento do Programa Nacional de Educação com base no Sistema Paulo Freire. Este Programa, que teve a efêmera existência de oitenta dias, apresentava-se como possibilidade de superação do modelo assistencialista e compensatório que fora imprimido à EJA desde seu surgimento.

O Sistema Paulo Freire, ou Método Paulo Freire como é conhecido, foi um divisor de águas na Educação de Adultos, pois marcou a ruptura do paradigma compensatório e possibilitou uma compreensão da EJA que a caracteriza, politicamente como um direito inalienável e, metodologicamente, como modalidade com especificidade.

Paulo Freire ressignificou conceitos, criou categorias e consolidou uma nova visão da EJA, mas, a ditadura civil militar estabelecida no país, no período de 1964 a 1985, não permitiu a efetização do Sistema Paulo Freire como política pública de EJA.

Na segunda metade do século XX, a expressão Educação de Adultos ganha um complemento: o J da EJA, representando o processo silencioso de migração de adolescentes e jovens para o ensino noturno, até então concebido para a população adulta. Esse jovem encaminhado para a EJA, quase sempre em função de múltiplas repetências, chega carregado do sentimento de fracasso e entende o seu ingresso da EJA como um castigo, passando, muitas vezes, a assumir uma postura de "rebeldia", gerando conflitos geracionais em sala de aula. Esta situação exigiu a reconfiguração da EJA nas dimensões conceitual, política e metodológica.

Ao adentrar o século XXI, aumenta a consciência de que o país tem uma dívida social histórica com a população jovem e adulta que não teve acesso ao direito fundamental da educação ao longo da vida, mas ainda persiste a invisibilidade da

EJA, embora seja uma modalidade da educação básica de caráter regular, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96.

Diante da complexidade do mundo atual, que exige cada vez mais que homens e mulheres transitem na esfera social com autonomia e consciência cidadã, a EJA necessita assumir-se como educação emancipadora. Para isso, é preciso desconstruir modelos internalizados de vivências escolares pautados em práticas autoritárias e verticalizadas, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo. A concepção de currículo que permeia esse modelo está centrada na ideia de rol de conteúdos, disciplinas fragmentadas, métodos, tempos e espaços rígidos, refratários às necessidades dos educandos. Essa lógica, que disciplina, hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem significativa, crítica, transformadora. Por isso, há que se entender a EJA como espaço de práticas pedagógicas problematizadoras, questionadoras da realidade.

Para isso, é preciso enxergar a EJA na sua boniteza, como dizia Paulo Freire. Há muita beleza nas primeiras escritas de um adulto em processo de alfabetização, nas suas novas descobertas, na superação da dependência, na ampliação da leitura do mundo para a leitura da palavra. É extremamente belo ouvir dos educandos e educandas os causos, as histórias cheias de sabedoria popular e as estratégias que criam para sua sobrevivência no mundo letrado.

Esse é um desafio que temos pela frente. O histórico da EJA no Brasil evidenciou limites que precisam ser superados. O futuro acena para um cenário de possibilidades. Entre a EJA que temos e a que queremos há um espaço que precisa ser preenchido por políticas públicas de inclusão a todos e todas. A mudança é possível, urgente e necessária.

A METODOLOGIA FREIRIANA COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO DO OPRIMIDO

Em 2012, Paulo Freire foi considerado o Patrono da Educação Brasileira pela sua imensa contribuição em favor de uma educação transformadora. Seu trabalho nessa direção surgiu a partir da criação de uma metodologia de alfabetização de adultos conhecida como Método Paulo Freire.

Existem diversos e conhecidos trabalhos sobre o Método que, segundo seu autor, trata-se muito mais de uma **Teoria do Conhecimento** do que de uma **metodologia de ensino**, muito mais um **método de aprender** do que um **método de ensinar**.

O que hoje conhecemos como "Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos" surgiu com o trabalho realizado por Freire na década de 1960. Paulo Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos, em função do sucesso de experiências anteriores com essa metodologia e por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época.

Freire iniciou o trabalho em Angicos com a formação inicial dos/as educadores/as populares que atuariam como "animadores de debate", como eram conhecidos

os/as alfabetizadores/as que atuavam nos círculos de cultura por ele criados.

Essa formação aconteceu em dez dias de círculos de diálogos com auditórios lotados, em que eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial as relativas ao papel do educador, numa sociedade em transformação, e à importância das relações entre educador/a e educando/a, no processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente à formação desses/as educadores/as, um estudo do universo vocabular dos/as futuros/as alfabetizandos/as estava sendo realizado sob a coordenação de Maria José Monteiro, estudante universitária e membro da equipe de Paulo Freire. Esse estudo (in loco) culminou com o levantamento de 400 palavras, das quais foram escolhidas aquelas que comporiam o léxico das 40 aulas previstas no projeto. A seleção das palavras por Freire e sua esposa Elza, também educadora, se deu em função das dificuldades e facilidades fonéticas, ou seja, o conjunto dos vocábulos deveria conter, em grau crescente, as diferentes composições fonêmicas.

No dia 28 de janeiro de 1963, teve início a primeira aula dessa experiência que viria a ser conhecida no Brasil e no mundo como "As 40 horas de Angicos".

A 40ª aula aconteceu no dia 2 de abril de 1963, com a presença do então presidente João Goulart, que, junto às autoridades, educandos e imprensa, comprometeu-se em dar continuidade ao projeto em âmbito nacional, convidando Paulo Freire para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização.

No entanto, a instituição do Programa Nacional de Alfabetização, com base no Sistema Paulo Freire, em janeiro de 1964, teve pouco mais de 80 dias de existência. Todo o acervo empregado na execução do Programa foi recolhido com o objetivo de apagar até mesmo a memória daquela experiência. O que se assistiria, mais tarde, nas experiências de alfabetização que se seguiram, no Brasil ditatorial, seria a despolitização total nos processos formativos e o congelamento das ideias e ideais transformadores.

O que de mais precioso Freire nos deixou foi uma metodologia sobre como podemos pensar o pensado, como compreender criticamente nossa realidade, com uma abertura para a análise da cultura e, portanto, uma maneira de filosofar sobre a filosofia.

FUNDAMENTOS DO MÉTODO PAULO FREIRE

Na proposta freiriana, o processo educativo está centrado na mediação educador-educando com o mundo. Parte-se dos saberes dos educandos. Muitas vezes, o educando adulto, quando chega à escola, acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. Um dos primeiros trabalhos do educador é mostrar ao educando que ele sabe muitas coisas. Ele sabe, mas não sabe que sabe.

PRINCÍPIOS QUE CONSTITUEM O MÉTODO PAULO FREIRE

Politicidade do Ato Educativo

> *A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. (FREIRE, 2000 p. 28)*

Um dos axiomas do Método Paulo Freire é que não existe educação neutra. A educação, vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade, prevê a ação humana sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade, portanto, isenta de análise, uma vez que ela se apresenta estática, imutável, determinada. Mas pode também ser movida pela certeza de que a causalidade pode ser submetida à análise e, portanto, com ação e reflexão podemos relativizá-la e transformá-la.

O que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a constatação da indissociabilidade entre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de politização. O/A alfabetizando/a é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade, enquanto aprende a escrever a palavra "sociedade"; é desafiado a repensar a sua vida, enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe essa palavra. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua – também conhecida como "consciência mágica" – pela consciência crítica.

Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o Método, as salas de aula transformavam-se em fóruns de debate, batizados por Paulo Freire como "Círculos de Cultura". Neles, os/a alfabetizandos/as aprendiam a ler o mundo e as letras e a escrever sua história de vida e as palavras.

DIALOGICIDADE DO ATO EDUCATIVO

> *O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (FREIRE; SHOR, 1995, p. 123)*

Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo do/a educando/a para melhor qualificar sua intervenção nele, e isso é facilitado quando essa relação é mediada pelo diálogo. Não se baseia, como na "educação bancária" no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que supostamente sabe menos ou nada sabe. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de

amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1987, p. 81).

O diálogo entre natureza e cultura, entre o ser humano e a cultura e entre o homem e a natureza constituía uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire.

MOMENTOS E FASES DO MÉTODO PAULO FREIRE

Freire sempre se incomodava quando lhe atribuíam a autoria de um método de alfabetização. Ele dizia que o compromisso político com os renegados, com os proibidos de ler a palavra e reler o mundo o levou a criar uma metodologia que mais se aproxima de um método de conhecer do que de ensinar.

Embora concordemos com Freire, a expressão "Método Paulo Freire" é hoje uma expressão universalizada como referência de uma concepção democrática, radical e progressista de prática educativa, razão pela qual usamos essa expressão ao longo deste livro.

Essa insistência em classificar a metodologia de Freire em termos de Método ou Sistema se dá pelo fato de ela compreender uma certa sequência das ações, ou melhor dizendo, ela estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão inter-trans-disciplinarmente ligados entre si.

Para situar melhor essa "sequenciação", indicaremos os momentos que compõem a metodologia criada e adotada por Freire na década de 1960.

1.º Momento: **Investigação Temática**

Pesquisa sociológica: trata-se da investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (estudo da realidade).

2.º Momento: Tematização

Seleção dos temas geradores e das palavras geradoras. "Tematizar" é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes.

3.º Momento: Problematização

Busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica. Esta visão crítica objetivava transformar o contexto vivido. A abordagem metodológica privilegiava a Leitura do Mundo como instrumento de análise crítica da realidade.

Ao se utilizar essas práticas, amplia-se o conceito de alfabetização, que é entendida como uma fase inicial da aprendizagem da cultura escrita, devendo ser ampliada, gradativamente, de modo a possibilitar o uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. O que atualmente vem sendo chamado de letramento, sempre foi, para Freire, o papel da alfabetização. Nesse sentido, podemos utilizar a palavra alfabetização para designar um processo contínuo de aprendizagens e de seu uso social. Na perspectiva freiriana, a aprendizagem é sempre uma ação

transformadora, e transformar, nesse sentido, é utilizar o aprendido para qualificar as intervenções no cotidiano.

Passados 54 anos de existência do Método Paulo Freire permanece atual e cada vez mais necessário. Além de atender a um desejo do seu criador, atende às necessidades de milhares de educadores e educadoras que desejam fazer de suas práticas político-pedagógicas ações de emancipação, libertação e re-significação do ato de aprender e ensinar. Desejam, acima de tudo, ajudar os oprimidos a se auto libertar.

METODOLOGIA FREIRIANA: UM LEGADO DE AMOR AOS OPRIMIDOS

> *Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. […] Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. (FREIRE, 2005. p. 92.)*

Poucos anos antes de sua morte, Paulo Freire deu o seguinte depoimento: "Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida" (1997).

Ele não se preocupou em ser lembrado pelos livros que escreveu, pelas palestras que proferiu, pela presença marcante no mundo, pelas ideias que inspiraram tantos educadores e educadoras. Ele gostaria de ser lembrado como alguém que teve a imensa capacidade de amar.

Essa afirmação poderia não ter credibilidade, não fosse a extrema coerência existente entre essas palavras e a militância desse educador em favor dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo. O amor ao qual Freire se refere se traduziu em suas obras, em suas palestras, nas suas ideias inspiradoras, na luta em favor de uma educação libertadora. E é encharcado por essa amorosidade que devemos dar continuidade a seu legado. Suas ideias estão cada vez mais vivas, inspirando práticas educacionais, justificando ações de mobilização social, impregnando de sentido a luta por uma educação que promova a justiça, a paz e a solidariedade. Resgatar Freire é não só necessário, mas também urgente!

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação de políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA*. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FEITOSA. Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado.* Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira.* 1959. Dissertação (concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE; SHOR. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 1995.

FREIRE. Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias pedagógica***s**. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, Moacir.(org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia.* São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Efeitos a longo prazo do Método de Alfabetização de Paulo Freire*. Tese (Doutoramento) - Florianópolis, 1998.

PAULO FREIRE: UM OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO?

MIGUEL G. ARROYO[3]

RESUMO

O presente artigo refletirá sobre a atualidade do pensamento do educador Paulo Freire, tendo como centralidade a sua obra Pedagogia do Oprimido. A atualidade se mostra por meio das violências de Estado, as quais são requintadas contra os trabalhadores e seus direitos, os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, teto, trabalho, renda, saúde, educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados, enfim, os oprimidos. Por isso, nos desafia a construção de formas de resistência e luta de classe, a partir do paradigma dos oprimidos com as suas histórias, suas culturas e seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE

Opressões políticas; paradigma dos oprimidos; formação humana.

3. Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense (UFF).

ABSTRACT

The presente article wil reflect over the actuality of Paulo Freire's thought, having as centrality his work Pedagogy of the Oppressed. The actuality shows us shows itself through the diferente violences of the State, that are Strong aginst the workers and their rights, the poor Young people, blacks, periferic and their exterminations; the social movements for the right of the land, roof, work, salary, health, education, by identities of reppresed colectivities, exterminated, well the oppressed. So this challenges us, to form ways of resitance and class struggle, starting from the paradigma of the oppressed with their histories, their cultures and their knowledge.

KEYWORDS

Political Oppressions; paradigm of the oppressed; human formation.

O Congresso se propõe voltar-nos para o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Nos tempos atuais de que pensamento pedagógico aproximar-nos? Penso que em tempos de Golpe e de vivências de opressões políticas, sociais tão próximas dos tempos em que Paulo Freire refletiu sobre a opressão nos obrigam a aproximar-nos da *Pedagogia do Oprimido*.

Organizar um Congresso sobre Paulo Freire em tempos de requintados processos de opressão é uma afirmação de que temos consciência da urgência de formar docentes- educadores capazes de entender os brutais processos de opressão de que são vítimas milhões de educandos nas escolas públicas e na EJA. Deixemo-nos interrogar por Paulo Freire, pelos Oprimidos.

Que interrogações dos oprimidos Paulo Freire traz para o pensamento pedagógico? Interrogações políticas, éticas, pedagógicas radicais que conferem nova radicalização ética- política ao pensamento pedagógico. À educação.

Interrogações de Sujeitos no mundo sendo-não-sendo no mundo, na economia, na política, na educação. Paulo Freire continua propondo que privilegiemos os Sujeitos. Nos interroga sobre qual o lugar, a centralidade dos sujeitos e suas interrogações sobre ser-não-ser no mundo no pensamento pedagógico, nas políticas. Nos Currículos de Formação?

Paulo Freire prioriza ver, reconhecer os Outros como sujeitos de voz, sujeitos de saberes, culturas, consciência. Um ver os Outros de extrema radicalidade política que se contrapõe a uma História de tentativas brutais de reprimir sua voz, suas presenças na política, na história, na cultura. Até na pedagogia.

Mas como vê-los? Paulo os vê como Oprimidos que nos interrogam a vê-los como Oprimidos. Superar um pensamento político e pedagógico que oculta ver a história como uma relação opressores-oprimidos.

NOVOS-VELHOS TEMPOS DE OPRESSÃO

A *Pedagogia do Oprimido* retoma atualidade. Por quê? Porque a opressão continua, os oprimidos aumentaram, os processos de opressão não só se repetem, mas se aperfeiçoam em refinamentos. Os oprimidos são decretados criminosos. Extermináveis como militantes, e até como jovens, adolescentes e crianças.

Estamos em tempos de golpes ditatoriais tão próximos aos tempos que nos 60 provocaram Paulo a escrever a *Pedagogia do Oprimido*. Seu pensamento é atual porque a opressão é atual. As violências de Estado são atuais e requintadas contra os mesmos: os trabalhadores e seus direitos, os jovens pobres, negros, periféricos e seus extermínios; os movimentos sociais por direito à terra, teto, trabalho, renda, saúde, educação, por identidades de coletivos reprimidos, exterminados. Tempos de anulação política das formas de resistência de classe dos oprimidos. Tempos de jogar milhões ao desemprego, a sem direitos do trabalho, e sem um futuro previdenciário, tempos de concentração da renda e da terra em mãos de poucos e de aumento da miséria, da pobreza, de sem-renda, sem-terra, sem-teto, sem-trabalho. Tempos de aumento dos oprimidos, de radicalização das formas de opressão tornam de extrema atualidade Paulo Freire e a *Pedagogia*

do Oprimido. Sempre que os processos de opressão são repostos e sempre que os oprimidos aumentam somos obrigados a repor o pensamento de Paulo Freire. Aprender a olhar esses processos de opressão com o olhar de Paulo Freire. Sobretudo sempre que os oprimidos resistem a toda forma de opressão, resistem por libertação somos obrigados a tentar entender com que Pedagogias se libertam, se humanizam.

O pensamento político-pedagógico é obrigado a tentar entender que os oprimidos continuam se afirmando sujeitos de Outras Pedagogias. Entender que existem Outras Pedagogias que interrogam, desconstroem as Pedagogias hegemônicas, que se julgam únicas, universais.

Questões obrigatórias para a pedagogia, para a formação de docentes- educadores/as: Com que paradigma pedagógico entender acompanhar os milhões que vão às escolas públicas, sobretudo ou que voltam à EJA vivenciando desde crianças opressões sociais, políticas, culturais: desemprego, pobreza extrema, desterritorializados, sem lugar digno de viver, à procura de um lugar, sobrevivendo ameaçados de exterminá veis nas prisões e até nos centros socioeducativos? Que currículos de formação de docentes- educadores/as para entender, acompanhar esses educandos nos processos de desumanização, de roubar suas humanidades?

Com que pensamento pedagógico as Faculdades de Educação prepararão profissionais nas Artes pedagógicas de recuperar as humanidades roubadas de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos que resistem, lutam por se libertar da opressão? Diante das radicais formas políticas de opressão, de extermínios como decodificar a radicalidade da *Pedagogia do Oprimido*? Reconhecer que dos Oprimidos vem um Outro Paradigma Pedagógico. Não vêm suplicar piedosas pedagogiasde como ensiná-los, inclui-los, letrá-los, conscientizá-los.

O Congresso sobre o pensamento de Paulo Freire será uma oportunidade para colocar-nos uma interrogação radical: Dos oprimidos e suas Pedagogias vem um Outro Paradigma Pedagógico? Sugiro que neste Congresso destaquemos que de Paulo Freire vem a urgência político-pedagógica de reconhecer que dos Oprimidos vem um Outro Paradigma político-pedagógico.

Pretendo trabalhar essa hipótese em torno dos seguintes itens:

1º.) Os Oprimidos repõem Outro Paradigma de Formação Humana.

2º.) Os Oprimidos desconstroem o Paradigma de Humano-In-Humano. 3º.) Os Oprimidos repõem o Paradigma de desumanização-humanização. 4º.) Os Oprimidos se sabem roubados em sua Humanidade.

5º.) Os oprimidos se sabem ameaçados das violências de Estado. 6º.) Os Oprimidos resistem, se afirmam Humanos.

1º.) OS OPRIMIDOS REPÕEM OUTRO PARADIGMA DE FORMAÇÃO HUMANA

O paradigma que persiste no pensamento pedagógico desde a Paidéia se propõe acompanhar os processos de formação humana desde a infância. Acom-

panhar apenas os humanos reconhecidos humanos, educáveis, humanizáveis. O pensamento pedagógico desde suas origens se defronta com uma dúvida: a que grupos sociais, políticos reconhecer como humanos, educáveis, humanizáveis? A Paidéia reconhecerá apenas os homens livres, pensantes, dirigentes da Polis. A crença na educabilidade, humanidade não se aplica aos Outros, aos trabalhadores manuais, mulheres, escravos. A pedagogia ilustrada só reconhecerá como humanos aqueles que se atreverem a pensar e a ser éticos orientados pelo bem pensar. Os humanos homens de bem porque bem pensantes.

Uma marca persistente no paradigma pedagógico hegemônico: reconhecer e acompanhar os processos de formação humana dos grupos sociais, políticos, culturais reconhecidos como humanos, educáveis, humanizáveis, mas acompanhada de uma persistente crença segregadora: nem todos são racionais, éticos, educáveis, humanizáveis a merecer o reconhecimento da Pedagogia de serem acompanhados nos processos de formação humana (Arroyo, 2015).

O pensamento pedagógico hegemônico assumiu uma postura de descompromisso político, ético, pedagógico com os processos de humanização dos Outros, dos oprimidos por não reconhecê-los humanizáveis, educáveis, passíveis de formação humana.

Paulo Freire se contrapõe a esse pensamento pedagógico segregador, se identifica como educador, em defesa da formação humana ao longo de todos seus escritos e suas práticas. Não pensa os oprimidos como não humanizáveis, mas como humanos já. Por que tanta dificuldade de Paulo Freire ser reconhecido nas análises do pensamento pedagógico? Porque se contrapõe a essa marca tão persistente do paradigma pedagógico hegemônico e reconhece que os Outros são educáveis, humanizáveis. Sujeitos de pedagogias Outras de formação humana. Se contrapõe a segregar os Outros, os grupos sociais pobres, trabalhadores, os oprimidos como primitivos, irracionais, sem saberes, valores, sem leituras de mundo e de si no mundo, sem consciência política, sub-humanos, in-educáveis, in-humanizáveis.

Paulo Freire ao reconhecer os oprimidos como sujeitos de processos, de Pedagogias de formação humana leva sua crítica política, ética, pedagógica a um dos pontos nucleares do paradigma hegemônico de formação humana. Não critica o pensamento pedagógico apenas por ter esquecido como de sua responsabilidade acompanhar e entender também os processos de formação humana dos Outros, mas sua crítica ao paradigma pedagógico hegemônico é ter julgado e segregado os Outros, os oprimidos como à margem dos processos de formação humana a que a pedagogia é chamada a compreender e acompanhar.

Reconhecer os Outros, os oprimidos como sujeitos de formação humana representa um outro paradigma de formação humana, mas Paulo vai além: denuncia que os oprimidos sejam condenados a processos históricos brutais de de-formação humana.

Que exigências traz para os cursos de formação de educadores, educadoras, docentes de crianças, adolescentes nas escolas, de jovens-adultos na EJA jogados pela sociedade em processos de de-formação humana? Os currículos de formação se defrontam com carências de teorias sobre deformação humana

desses educandos oprimidos. O pensamento pedagógico tem acumulado mais teoria sobre processos de formação humana, de desenvolvimento humano do que teorias sobre os brutais processos e deformação humana.

Dominar os saberes acumulados sobre desenvolvimento humano, capacitará os educadores-docentes para entender, acompanhar os brutais processos de deformação, negação do desenvolvimento humano de que são vítimas os educandos oprimidos? Outro paradigma de formação-de-formação humana que exige centralidade na formação de profissionais dos oprimidos.

2º.) OS OPRIMIDOS DESCONSTROEM O PARADIGMA DE HUMANO-IN-HUMANO

O que levou o pensamento pedagógico a segregar os Outros como não sujeitos da Pedagogia, dos processos de formação Humana? Pensá-los sem os atributos de humanidade, educabilidade: sem razão, sem valores, sem cultura, sem consciência política, sub-cidadãos, sub-humanos. Boaventura de Sousa Santos (2013) nos lembra que "a tensão entre humano-não humano convive com a ideia de uma deficiência originária de humanidade, a ideia de que nem todos os seres com o fenótipo humano são plenamente humanos" (p. 76). Anibal Quijano (2009) nos lembra que os povos originários nas Américas foram jogados à pré-história da condição humana – em estado de natureza. Um mito metafísico. Deficiência no ser humano.

Esse é um traço persistente estruturante do paradigma pedagógico hegemônico: a polarização entre cidadãos-sub-cidadãos, humanos-in-humanos. Delegar à educação tentar incluir os sub-cidadãos na cidadania, tentar incluir os in-humanos no parâmetro único de humanidade. Reconhecimento de cidadania e de humanidade condicionado a superar os percursos de educação exigidos para serem ou não reconhecidos cidadãos e humanos: sair do estado de natureza.

O pensamento pedagógico traz as marcas do paradigma segregador de humano-in- humano, cidadão-sub-cidadão tão presente e persistente no pensamento social, político hegemônico. Nem todos merecem ser reconhecidos cidadãos da Polis por não merecerem ser reconhecidos humanos. A república grega e todas as repúblicas investiram mais em formar os reconhecidos cidadãos, do que os decretados sub-cidadãos. O pensamento político-pedagógico tem concentrado mais saberes, políticas, diretrizes para humanizar os já reconhecidos humanos do que para educar os segregados como in-humanos. Para os segregados como sub-cidadãos, in-humanos promessas de inclusão pela educação, escolarização com promessas de reintegração na sociedade se reeducados nos sistemas socioeducativos.Até o sonho da educação progressista traz essa dicotomia: educação para a cidadania, para a formação humana dos grupos sociais segregados como ainda não cidadãos. Não humanos.

Definir um protótipo único, universal de Humano tem servido como parâmetro de segregação dos Outros como In-Humanos. Um protótipo de humano elevado à condição de único, universal que vem desde a Paidéia, reforçado pelos

humanismos renascentista, ilustrado e de maneira radical pela empreitada colonizadora. Paulo Freire aprende com os oprimidos que não apenas se afirmam humanos, mas se contrapõem ao paradigma de humano em nome do qual são decretados não-humanos.

Podemos reconhecer que a pedagogia colonizadora tão persistente nas Américas é uma das experiências de radicalização desse paradigma segregador de Humano, In- Humano. A história de nosso pensamento pedagógico se tem alimentado dessa segregação dos Outros como in-humanos, desde a empreitada educativa colonizadora e como sub- cidadãos na empreitada educadora republicana e democrática. O pensamento colonial para legitimar a apropriação da terra e a exploração escravista do trabalho decretou os povos originários e os negros como sem-alma, in-humanos. Traço que persiste na classificação social, étnica, racial, no pensamento social, político, cultural. Pedagógico.

A crítica De-Colonial vem mostrando como se configurou o sistema de classificação social, étnica, racial em nossa história. Uma crítica que levanta questões radicais para a pedagogia: que papel teve a pedagogia e continua tendo na legitimação desse sistema de classificação-segregação social, humana? Com que visões humanas, pedagógicas dos grupos sociais, étnicos, raciais se legitima conformar identidades coletivas inferiorizadas de in-humanos?

Aníbal Quijano (2009), sociólogo latinoamericano, defende que aqui se configurou um sistema de classificação social, racial, étnica da população do mundo (não apenas da periferia colonizada), classificação, expressão do poder-saber que o capitalismo torna mundial. A diversidade étnico-racial convertida em padrão de superioridade/inferioridade humana, intelectual, cultural, moral tem sido em nossa história um dos mecanismos pedagógicos mais perversos e persistentes.

No livro Outros Sujeitos, Outras Pedagogias (2012, p. 153 s), me pergunto como as concepções pedagógicas que legitimaram e foram elaboradas na construção desse sistema de classificação social, étnica, racial e nesse padrão de dominação-subalternização- inferiorização produziram concepções, teorias e práticas de como "educar" para legitimar essa classificação-inferiorização social e racial.

A pedagogia colonial, republicana e moderna se constitui atrelada a esse sistema de classificação social e legitima as relações de poder-dominação-subalternização que lhe são constituintes dos padrões de apropriação-expropriação da terra, dos territórios, do padrão de trabalho escravo, explorador, alienante. Subalternização-inferiorização social, étnica, racial, cultural e pedagógica determinante do projeto pedagógico hegemônico aqui gestado para cada um desses coletivos na colonialidade e na pós-colonialidade republicana e democrática.

Paulo Freire se contrapõe a esse paradigma de humano-in-humano que vem das origens da Pedagogia e se radicaliza na experiência pedagógica, política da colonização e do poder-saber que o capitalismo torna mundial. A esse paradigma político, pedagógico segregador do Nós como Humanos e os Outros como In-Humanos, Paulo Freire contrapõe Outro paradigma de humano: reconhece os oprimidos, segregados em nossa história como à margem dos processos de humanização como humanos, sujeitos não apenas de educabilidade, humanizáveis pela educação de qualidade, mas os reconhece humanos já. Sujeitos de

humanidade, Sujeitos de Pedagogias do Oprimido.

A *Pedagogia do Oprimido* é a síntese dessa contraposição política, ética, pedagógica ao segregador paradigma de Humano-In-Humano, in-humanizáveis, in- educáveis que tem prevalecido no paradigma político-pedagógico antiético hegemônico. Paulo não se limita a uma crítica a esse paradigma, afirmando que os In-Humanos são humanizáveis, vai além e afirma Outro paradigma ao reconhecer como humanos já, os grupos sociais marcados com a mais antipedagógica e antiética segregação-opressão: não reconhecê-los como humanos, mantê-los na condição de in-humanos. Para Paulo a opressão mais brutal é não reconhecer um ser humano como humano e segregá-lo como In- Humano. Essa a crítica política radical de Paulo ao paradigma de Humano-In-Humano.

Essa radicalidade crítica-ética de Paulo Freire ao pensamento pedagógico hegemônico explica porque essa radicalidade é tão temida ou tem estado ausente no pensamento educacional, nos currículos de formação, de Pedagogia e Licenciatura, nas políticas e diretrizes curriculares que persistem em prometer, oferecer aos oprimidos políticas de tirá-los da in-humanidade e incluí-los na humanidade, tirá-los da sub-cidadania e incluí-los na cidadania, mas apenas se provarem ser educáveis-humanizáveis.

Milhões de crianças-adolescentes de jovens-adultos reprovados nas escolas, na EJA não tanto porque iletrados, mas porque reprovados como irracionais, com problemas de aprendizagem, porque indisciplinados, violentos, sem valores, condutas de humanos. Reprovados porque decretados in-humanizáveis. In-educáveis. Entregues a extremos controles nos centros socioeducativos e até entregues à justiça penal ou extermináveis. Uma pergunta incômoda que vem da *Pedagogia do Oprimido*: como a pedagogia vem reforçando, legitimando o paradigma de In-Humano tão persistente em nossa história colonial, republicana, democrática?

Uma questão urgente para o pensamento pedagógico prevalecente nos currículos de formação de educadores-docentes: como trazer os embates de paradigmas de Humanos-In- Humanos para o núcleo de formação? Como docentes-educadores/as das infâncias- adolescências, dos jovens-adultos oprimidos ainda classificados na sociedade, na política, na cultura, nas políticas de segregação em centros socioeducativos, de extermínio como In- humanos têm direito a entender e se contrapor a esse paradigma hegemônico de Humano- In-Humano.

Os próprios educandos que carregam às escolas, à EJA essa inferiorização como In- Humanos tem direito a entender-se e conhecer esse paradigma político, que os inferioriza como In-Humanos. Direito a saber-se para reforçar suas resistências por emancipação- libertação. Paulo insistia, os oprimidos têm direito a saber de si no mundo que os oprime na maior das opressões: segregá-los como In-Humanos. Paulo Freire aponta o caminho: aprender com os próprios oprimidos que não se limitam a afirmar-se humanos, mas desconstroem o protótipo único de humano em nome do qual foram segregados como In-Humanos.

3º.) OS OPRIMIDOS REPÕEM O PARADIGMA DE DESUMANIZAÇÃO-HUMANIZAÇÃO

Os oprimidos reagem à dicotomia Humano-In-Humano, não se aceitam na condição de In-Humanos, mas ninguém melhor do que eles para ter consciência dos processos de desumanização a que a opressão social, étnica, racial, sexual os submete. Revelam que a contraposição Humanos-In-Humanos oculta outra contraposição mais radical: opressores-oprimidos ou a classificação social que submete seres humanos a processos de desumanização.

Um dos conceitos mais presentes no pensamento pedagógico de Paulo Freire são os conceitos humanização-desumanização recuperando o olhar mais de origem da Pedagogia: humanizar, acompanhar desde a infância, o broto do humano, os processos de humanização. Mas Paulo adverte a Pedagogia: "O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido o problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não penas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica" (Paulo Freire, 1987, p. 29-30).

Se a desumanização é uma realidade histórica não haverá como entender, reconstruir a história da própria educação como história da formação humana sem reconstruir e entender a história de desumanização. Reconheçamos ser uma história esquecida, silenciada na própria história da educação. Uma história de desumanização que os próprios oprimidos vítimas de tantas estruturas, de tantas histórias de desumanização guardadas em suas memórias relembram a própria história da educação.

Paulo nos leva além: a desumanização é uma produção de estruturas de sujeitos históricos: há oprimidos porque há opressores, porque há estruturas sociais opressoras, desumanizadoras. Paulo soma com o pensamento político, social, pedagógico socialista que vem destacando que as estruturas materiais, de classe, de raça, de gênero produzem a desumanização. O mito da inferioridade ôntica dos indígenas, negros, pobres, trabalhadores manuais - produzidos como seres em estado de natureza - é uma produção histórica para apropriação de suas terras e exploração de sua força de trabalho.

Um pensamento que se confronta com o pensamento e as políticas que continuam negando, ocultando a produção histórica da desumanização-discriminação e responsabilizam os próprios grupos sociais, étnicos, raciais por sua condição de oprimidos, desumanizados. Visão ainda tão persistente na própria cultura escolar segregadora dos milhões de oprimidos desde a infância condenados reprovados porque responsabilizados pelas desumanizações com que a história os vitima até como adolescentes em conflito com a lei.

Paulo vai além e lembra que todo processo histórico de humanização esteve sempre acompanhado de brutais processos de desumanização. O projeto colonial de educação dos povos indígenas, dos negros escravizados esteve acompanhado de violentos extermínios, de expropriação de suas terras, de suas crenças, de suas culturais e identidades. O projeto educativo-cultural colonial acompanhado

de violentos culturicidios, desumanizantes. Walter Benjamin nos lembra de que todo projeto cultural tem sido acompanhado de barbárie.

Paulo Freire lembra a pedagogia que se o problema da humanização deve ser um problema central é iniludível reconhecer a desumanização não apenas como uma viabilidade ontológica, mas como realidade histórica constituinte de nossa história social, política, cultural, pedagógica.

Paulo Freire faz uma crítica radical ao pensamento pedagógico hegemônico: considerar como sua função histórica apenas entender e acompanhar os processos de humanização, ignorando os históricos processos de desumanização. Dessa crítica chega uma pergunta desafiante para o pensamento pedagógico hegemônico: assume, não assume a desumanização como uma produção histórica? Por que não tem assumido com centralidade entender os processos históricos de desumanização a que foram e continuam submetidos os grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, os oprimidos porque decretados onticamente inferiores em humanidade?

Desde a Paidéia poucas teorias sobre os processos de desumanização foram acumuladas. Nem nos humanismos pedagógicos renascentistas, nem ilustrados, nem republicanos teve centralidade entender esses processos históricos de desumanização de que Paulo Freire nos chama a atenção. Os docentes-educadores/as de crianças, adolescentes e jovens-adultos submetidos a processos de desumanização experimentam essas lacunas: que poucos saberes acumularam nos cursos de formação para entender os processos históricos de desumanização que os educandos levam às escolas, à EJA.

Paulo provoca o pensamento pedagógico e seus profissionais a entender mais, a formular e acumular teorias sobre os processos históricos não apenas de humanização, mas de desumanização. Reconhecer que a desumanização é uma realidade histórica iniludível. Logo uma exigência histórica iniludível para os profissionais da educação dos grupos sociais que padecem a opressão-desumanização: entender mais os processos de desumanização.

Uma questão a ser central nos currículos de formação: formam profissionais capazes de entender, acompanhar educandos vitimados por processos tão brutais de desumanização? Entender esses processos exige Outro pensamento pedagógico, Outra formação, Outros saberes, Outros profissionais, Outros currículos de Pedagogia e de Licenciatura onde tenha centralidade entender os processos de desumanização que milhões de educandos padecem.

4º.) OS OPRIMIDOS SE SABEM ROUBADOS EM SUA HUMANIDADE

O pensamento social, político, pedagógico quando reconhece a desumanização dos Outros como realidade constrói suas explicações: a desumanização é uma produção dos próprios grupos sociais segregados como in-humanos. Aníbal Quijano (2009) nos lembra de que o pensamento educativo político colonial assim

pensou os povos originários, indígenas, negros, não em estado de humanidade, mas de natureza, logo incapazes de participar na produção intelectual, cultural, moral da humanidade. Uma inferiorização Ôntica que os responsabiliza por sua desumanização.

Uma outra explicação persistente que vem desde a Paidéia: são as funções de direção, de participação na Polis, de domínio da cultura, do raciocínio, dos trabalhos intelectuais que humanizam seus sujeitos. Como são os trabalhos servis, manuais, de produção da vida, de criação, procriação que desumanizam os grupos sociais, sexuais, raciais que os exercem. À educação são encomendadas as tarefas de instruir e, sobretudo, moralizar os sem valores, sem racionalidade, sem consciência para sair da condição de desumanização. É encomendada ainda a função de formá-los para outros trabalhos, outras ocupações menos desumanizantes. Educação dos outros para a cidadania, para o trabalho. Essas são funções esperadas da educação para superar a desumanização. Funções que persistem na cultura pedagógica escolar, docente, avaliativa e que tentam legitimar os padrões sexistas, classistas, racistas de trabalho, de poder, de justiça, de renda, de proteção ou de extermínio.

Paulo Freire se contrapõe de maneira radical a essas explicações que culpam os oprimidos pela desumanização que os oprime. Vê a humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real objetivo: "Se ambas são possibilidades na história só a humanização é a vocação dos homens, vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação de humanização negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada" (p. 30).

Paulo Freire não responsabiliza os oprimidos pela desumanização de que são vítimas, responsabiliza as injustiças, a exploração, a opressão, a violência dos opressores. Coloca uma interrogação radical, ética, política para o pensamento social, político, pedagógico: continuar vendo os pobres trabalhadores, que pressionam por direitos, por educação, por trabalho e vida justa como responsáveis da desumanização que padecem ou vê-los e tratá-los como vítimas das injustiças, da exploração e da violência dos opressores? Uma interrogação radical para os currículos de formação e para a cultura escolar e docente: Os profissionais formados nos cursos de Pedagogia, de Licenciatura para trabalhar com crianças, adolescentes, jovens-adultos condenados a processos de desumanização que compreensão recebem e levam desses processos e dos educandos oprimidos? Com que Artes pedagógicas são formados par trabalhar vidas em processos de desumanização? Os currículos das escolas, públicas, sobretudo, e de EJA, garantem o direito dos oprimidos a entender esses processos históricos que os desumanizam? Os saberes escolares, docentes continuarão responsabilizando os desumanizados pela desumanização que padecem?

Paulo Freire desafia a pedagogia, a docência, o pensamento pedagógico, as teorias do desenvolvimento humano a entender o que há de mais radical nos processos de opressão-desumanização: roubar Humanidades, roubar as possi-

bilidades de ser humanos. De ser mais. Roubados na vocação ontológica de ser humanos. Os docentes-educadores de milhões de crianças, adolescentes, jovens-adultos oprimidos receberam teorias e Artes para entender e acompanhar processos tão complexos de ser roubados em suas humanidades? Desafios radicais para a teoria pedagógica, os próprios docentes-educadores têm consciência de lidarem com humanidades roubadas desde a infância. Aprendem que as Imagens de infância flor, primavera, esperança se quebraram. Imagens Quebradas de Alunos e Mestres (Arroyo, 2004). Processos de desenvolvimento humano quebrados a exigir Outras teorias de desenvolvimento, de formação humana.

5º.) OS OPRIMIDOS SE SABEM AMEAÇADOS DAS VIOLÊNCIAS DE ESTADO

Estamos em tempos dos oprimidos – jovens, adolescentes, militantes saber-se ameaçados das violências de Estado. Uma radicalização política da opressão. Novos tempos ainda mais radicais: as velhas-novas formas de opressão, de roubar humanidades se radicalizaram em processos de execução, de extermínio social, de classe, racial, de milhares de jovens-adolescentes-crianças, militantes, negros, mulheres como Marielle.

Saber-se ameaçados de morte desde a infância-adolescência-juventude porque trabalhadores militantes pobres, periféricos, negros ou porque militantes mulheres em lutas por direitos acrescenta uma nova radicalidade à opressão, a exigir um olhar pedagógico mais radical. Radicalidade política nova porque as ameaças de extermínios, mortes vêm das forças da ordem, com a cobertura da justiça. Do Estado. Dos poderes instituídos. Violências contra adolescentes nos centros socioeducativos que os privam de liberdade e violências, extermínios dejovens, em sua maioria negros, nos fins de semana ou nas prisões. A justificativa dos governantes: "nenhum dos mortos era um santo". Volta a visão de serem In-Humanos a não merecer nem o direito à vida e menos o direito à educação.

Tempos de violências políticas, de Estado. Tempos de lembrar que o Estado tem donos, a justiça tem donos, a terra tem dons, a renda do trabalho tem donos. O poder tem donos. As políticas de saúde, de educação têm donos. Tempos de aprender a duvidar até do Estado de direitos e de justiça. Tempos de mudar de estratégias de luta: de não poder mais proclamar: educação direito de todo cidadão, Dever do Estado! De que Estado? De não esperar justiça da justiça do Estado. De não esperar nem o direito à vida de um Estado e de seus aparelhos que exterminam.

Paulo Freire foi vítima das violências de Estado, foi exilado e se contrapôs às violências de Estado de que os oprimidos são vítimas. Experimentou e denunciou a negação política da ética: "Impossível fazer política sem ética". Paulo não apenas denuncia e se contrapõe à omissão criminosa das políticas do Estado com os direitos dos oprimidos. Defendeu e se empenhou na construção de Outro Estado. Os movimentos sociais, o movimento infanto-juvenil lutam por Outro Estado, reagindo às violências de Estado que os vitimam e até exterminam

em massacres e extermínios das forças do Estado. Que indagações vêm para o pensamento pedagógico?

Exterminar vidas é mais radical ainda do que roubar humanidades. Há motivos para o pensamento político, pedagógico hegemônico ignorar esses extermínios tão brutais. Há motivos para ignorar o Outro pensamento que Paulo Freire reforça. Motivos para não reconhecer Paulo Freire patrão da Educação: o Estado e seus aparelhos passaram a ser os opressores. As violências de Estado privando adolescentes de liberdade e até exterminando vidas. Os educadores/as aprendem no conviver com educandos roubados em suas humanidades e até exterminados. Aprendem que as formas de opressão se radicalizaram nos extermínios. Haverá lugar nos currículos de formação para que os educadores, educadoras entendam os educandos roubados em suas humanidades e até sabendo-se ameaçados de extermínios? Há algo mais opressor para um ser humano do que desde criança roubar-lhe sua humanidade e proibir-lhes de ser, de viver?

Estamos em tempos em que a longa experiência histórica de opressão, de produção e manutenção de estruturas opressoras se tornou uma experiência totalitária. De Estado. A opressão estruturante das políticas de apropriação da terra, do solo, da renda legitimando o Estado, a justiça decretando a reintegração da posse e legitimando a morte, extermínio de militantes em lutas por direito à terra, teto, vida.

A opressão não é apenas desumanização da violência de ser condenados a viver na miséria, na fome, em lugares inumanos. Nem a vivência da opressão é apenas não ser do mundo comum, público, da cidadania, dos direitos políticos, cidadãos. Institucionalizar a opressão em nível das violências de Estado radicaliza a opressão em nível de extermínio. De roubar mais do que possibilidade de ser-mais. Roubar possiblidades de viver. Dados mostram que jovens, adolescentes e até crianças são um dos grupos vítimas dos extermínios e violências de Estado.

O relatório da UNICEF destaca que 29 jovens-adolescentes são mortos por dia, que o número de mortes de adolescentes revela que o risco de morte nesse tempo humano é maior do que na população geral. São os jovens-adolescentes-crianças pobres, das periferias, negros que lutam por trabalho, por escola pública, por vida. As justificativas das violências de Estado para seus extermínios: são adolescentes-jovens de extrema periculosidade. São criminosos, ameaçam a ordem pública. Até como adolescentes são pensados em conflito com a lei.

Um olhar inferiorizante, segregador da sociedade, do Estado, da cultura política que tende a contaminar o olhar, a cultura pedagógica, escolar e docente, condenando-os, reprovando-os como violentos, indisciplinados. Aumenta o número de escolas, de educadores/as que vê esses educandos como vítimas das brutais violências da sociedade, do Estado e dos órgãos de segurança. Suas indisciplinas sociais, escolares são apenas resistências às violências brutais que padecem.

Uma pergunta obrigatória para o pensamento pedagógico: como a dialética desumanização-humanização é deslocada pela institucionalização da opressão--repressão- extermínio-não humanização que orienta as políticas de repressão-

-extermínio de violência de Estado? A função encomendada à pedagogia desde suas origens – superar, corrigir a desumanização e pela educação humanizar os ainda não humanos, não cidadãos – educação para a cidadania, para o trabalho, para a formação humana assumida pelas constituições republicanas e democráticas perde sentido diante de um Estado e seus aparelhos – justiça, forças da ordem – pautadas pela repressão, extermínio dos jovens, adolescentes, até crianças não os reconhecendo educáveis, humanizáveis, nem sequer como desumanos-humanizáveis, mas decretados criminosos, logo extermináveis.

A dialética desumanização-humanização que justificou a pedagogia, as políticas de escolarização perdem sentido quando se decretam crianças, adolescentes-jovens como criminosos, irrecuperáveis, extermináveis em nome da preservação da segurança pública e em nome da reintegração da propriedade da terra. Logo, a ação pedagógica de socialização, moralização, reeducação é dispensada como inútil. Nessa criminalização dos oprimidos não há lugar para a função ético-política da dialética educar para superar a desumanização e incluir na humanização.

Diante desse decretar o não lugar, não-função da ética-política de pedagogia na dialética desumanização-humanização questões radicais demandam o pensamento pedagógico a repensar-se. Entender que milhões de seres humanos, inclusive jovens-adolescentes, crianças são submetidos a novos processos de segregação, repressão, extermínio exige ir além de pensar as políticas socioeducativas como mecanismos de educar para humanizar. Exigem repensar a função social, política, pedagógica das escolas, da docência, do sistema escolar: ser espaços-tempos de proteção de vidas ameaçadas de extermínios. Os profissionais das escolas públicas, sobretudo, e da EJA onde chegam os adolescentes até adultos ameaçados no viver, sobreviver se perguntam qual seu ofício, qual a função da docência: proteger vidas ameaçadas? Não é essa a esperança que nós educadores, as mães depositam? E os educandos?

Essa é a indagação política-pedagógica-ética que tantos educadores e educadoras se colocam. Uma indagação radical para o pensamento pedagógico, para os currículos de Pedagogia e Licenciatura: Que acúmulo de teoria produzir para que os profissionais com a função de entender e acompanhar milhões de proibidos de ser desde a infância, roubados de sua humanidade e até ameaçados de extermínio entendam e acompanhem esses processos? Reconheçamos que há uma lacuna histórica de teoria pedagógica sobre os históricos processos de roubar humanidades, de proibi-los de ser humanos. De saber-se roubados em seu direito à vida. Lacuna que exige ser preenchida com toda urgência.

6º.) OS OPRIMIDOS RESISTEM, SE AFIRMAM HUMANOS

Paulo Freire se pergunta pela função da pedagogia, dos profissionais da educação no acompanhar educandos roubados em suas humanidades: responsabilizá-los da opressão que padecem? Conscientizá-los? Paulo Freire não vê os oprimidos como inconscientes de ser roubados em sua humanidade, condenados a vivências de desumanização e de extermínios. Nos lembra: “quem melhor que os oprimidos

se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão?" (1987, p. 31).

A pedagogia, até crítica, tem insistido que sua função é conscientizar os oprimidos dos significados da sociedade opressora. Paulo aponta para uma tarefa mais radical: reconhecer os próprios oprimidos preparados para entender os significados de uma sociedade opressora, de um Estado opressor, porque ninguém melhor que eles sente os efeitos da opressão.

A função dos cursos de formação de docentes educadores será prepará-los para entender com os oprimidos os significados da sociedade opressora e do Estado opressor; entender suas consciências-saberes de experiências de opressão feitos e, sobretudo, entender suas resistências aos efeitos desumanizantes da Opressão que padecem. Logo formar para entender com prioridade os processos de desumanização e seu efeito mais radical: roubar suas humanidades. Paulo nos convida a ir além. Reconhecer os processos históricos de desumanização, de ser roubados em suas humanidades que milhões de oprimidos padecem é para Paulo Freire um desafio radical para a pedagogia e a docência. Mas ele vai além e nos desafia a entender as resistências e lutas dos oprimidos por justiça, por liberdade, pela recuperação de sua humanidade roubada. Pelo direito à vida justa.

Para Paulo, a tarefa do pensamento pedagógico e dos educadores, educadoras de milhões de educandos que desde a infância padecem a opressão é reconhecê-los sujeitos de resistentes processos de libertação-humanização-emancipação. Reconhecer os educandos oprimidos sujeitos desde a infância de lutas pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela sua afirmação como pessoas, como "seres para si" (p. 30). Que políticas educativas, que formação de docentes-educadores capaz de entender os educandos roubados em suas humanidades, mas resistentes em lutas por humanização? Por recuperar as humanidades roubadas? Em lutas por continuar vivos?

Paulo se contrapõe às políticas socioeducativas generosas, compassivas de sua condição de oprimidos, de roubados em sua humanidade. Denuncia a fraqueza dessas políticas socioeducativas que apenas tentam corrigir os brutais processos de opressão- desumanização que produzem as políticas e estrutura de apropriação-expropriação da terra, do trabalho, da renda, da moradia, da saúde, da vida.

Paulo enfatiza: aqueles que oprimem, exploram, violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos. O Estado perdeu a função de Estado protetor, libertador dos oprimidos. Só o poder, que nasça da debilidade dos oprimidos, será suficiente forte para libertar-se. Paulo sugere que a função da pedagogia, da docência será fortalecer essa debilidade dos oprimidos para fortalecer sua liberação, emancipação.

Paulo Freire critica esse traço tão persistente das políticas socioeducativas inclusivas, corretivas das desumanidades dos oprimidos. Critica as políticas e o poder dos opressores que quando pretendem amenizar a debilidade dos oprimidos não apenas quase sempre se expressam em falsa generosidade como jamais a ultrapassam. Paulo nos lembra de que os opressores, falsamente generosos, têm necessidade para que sua "generosidade" continue tendo oportunidade de

realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, dessa "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria" (p. 31).

Uma crítica política radical de Paulo Freire a tantas políticas socioeducativas corretivas, inclusivas, generosas destinadas às infâncias-adolescências das escolas públicas, da EJA e até dos centros socioeducativos de adolescentes privados de liberdade. Uma crítica política radical a tantas diretrizes de formação de docentes-educadores nas artes de implementar políticas de falsa generosidade, de inclusão compassiva, corretiva. Políticas que ocultam a permanência das injustiças que educandos e educadores padecem. Políticas de Estado que ocultam as violências de Estado e dos seus aparelhos da ordem e até da justiça, que levam a repressão aos oprimidos e levam a processos brutais de extermínios. Novos-velhos tempos em que as violências de Estado não se limitam a colocar os oprimidos à-margem, mas os decretam extermináveis, porque negros, militantes, mulheres líderes como Marielle. Nem mais lugar para políticas inclusivas, compassivas para com os oprimidos.

A esse paradigma pedagógico compassivo hegemônico tão persistente e a essas violências de Estado, Paulo Freire contrapõe a *Pedagogia do Oprimido*: aquela pedagogia que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens e povos, classes, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. De preservação de suas vidas. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que esta pedagogia se fará e refará (p. 32).

Neste texto nos acompanhou a hipótese de que Paulo Freire nos aponta para Outro Paradigma Pedagógico. Poderíamos terminar com uma pergunta: nos aponta para Outro paradigma de formação de docentes-educadores? Que dimensões da sua formação para entender, acompanhar, fortalecer os educandos vítimas de tantas opressões e para fortalecer suas resistências por emancipação da opressão? Por direito à vida?

- Produzir mais teorias sobre os processos de desumanização.
- Formar educadores para entender educandos roubados em suas humanidades.
- Entender as violências de Estado que os ameaçam de extermínios.
- Reconhecer os próprios oprimidos sujeitos de resistências, de libertação, emancipação.

Reforçar o direito a saber-se roubados em suas humanidades, mas em lutas por se afirmar humanos. Por recuperar suas humanidades roubadas. Por preservar suas vidas ameaçadas.

Tempos de repolitizados processos de opressão. Tempos de reaprender com Paulo Freire o que ele aprendeu: deixar-nos interrogar pelos Oprimidos, por suas Pedagogias de Oprimidos. Aprender que os Oprimidos resistem à opressão e resistindo se humanizam. Se educam e educam o Estado opressor. Educam a Política. Educam a sociedade opressora. Educam o pensamento pedagógico. Educam a Educação. Como Educadores e Educadoras deixemo-nos não só interrogar, deixemo-nos educar pelos Oprimidos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.*O humano é viável? É educável?* Revista Pedagógica, v.17, p. 21-40, 2015.

_____ *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____ *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.* Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S. &MENEZES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B.S. & CHAUÍ, M. *Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento.* São Paulo: Cortez, 2013.

A SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO OPRESSOR-OPRIMIDO

SHEILA CECCON[4]

RESUMO

Este artigo estabelece relações entre os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire e a educação ambiental critica, provocando reflexões sobre a relação opressor-oprimido apresentada no livro *Pedagogia do Oprimido* e a relação entre o sistema capitalista e o planeta. Apresenta o planeta como o maior dos oprimidos.

PALAVRAS-CHAVE

Pegadogia freiriana, educação ambiental crítica, pedagogia do oprimido.

4. Engenheira agrônoma, especialista em Horticultura pela Universidade de Pisa-Itália, mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo Instituto de Geociências da UNICAMP-SP. Atua na área de meio ambiente e educação. No Instituto Paulo Freire coordena a Unifreire, espaço de produção e publicização de conhecimentos fundamentados pelos princípios freirianos, e é responsável pela dimensão socioambiental das assessorias e projetos desenvolvidos. Representa o Instituto Paulo Freire nos Conselhos Internacionais do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação.

ABSTRACT

This article establishes relations between the philosophical, political and pedagogical principles of Paulo Freire and critical environmental education, provoking reflections on the oppressor-oppressed relationship presented in the book Pedagogy of the Oppressed and the relation between the capitalist system and the planet. It presents the planet as the greatest of the oppressed.

KEY WORDS

Freirean pedagogy, critical environmental education, pedagogy of the oppressed.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire não dedicou nenhuma de suas obras explicitamente à educação ambiental ou à sustentabilidade, entretanto, não são poucas as contribuições que encontramos em seus escritos relacionadas à educação ambiental crítica, politizadora e comprometida com a transformação das pessoas e do mundo. Sua obra trás princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que fortalecem a importância da formação de sujeitos que valorizam a vida, em todas as suas formas, e que respeitam a si mesmos, aos outros e ao mundo. Cidadãos/ãs cujas práticas diárias são intencionais, impregnadas de sentido, que percebem a inter-relação existente entre as atitudes individuais e os impactos socioambientais locais, regionais e planetários. Pessoas que não se contentam em agir individualmente de forma responsável, mas ocupam os espaços de participação social buscando contribuir para a transformação de atitudes de tantos outros sujeitos. Homens e mulheres que exercem ativamente sua cidadania, acreditando na possibilidade de transformar a realidade tornando-a mais justa e mais feliz.

A importância da formação desses sujeitos, que se posicionam frente a realidade não se deixando enredar pela massificação de comportamentos tão comum em nossa sociedade, que nos faz abrir mão do direito a decidir o que queremos ser ou fazer, foi explicitada por Paulo Freire já na década de 1960, em seu livro "*Educação como Prática da Liberdade*". Nele, Freire dizia que uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (FREIRE, 1967 p. 51). Hoje, cinco décadas depois, nos percebemos claramente reféns da "publicidade organizada", que vem decidindo por nós muitas de nossas ações, manipulando corações e mentes, incentivando o consumo, determinando desejos e opiniões.

Pouco depois, quando escreveu o livro "*Pedagogia do Oprimido*", Paulo Freire afirmou que

> *a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens. A reflexão que esta educação propõe, é sobre os homens e sua relação com o mundo. (FREIRE, 2003, pg. 70)*

Parto dessa reflexão contida no livro *Pedagogia do Oprimido* para desenvolver o presente artigo. Busco problematizar as relações da humanidade e da sociedade contemporânea com a Terra.

TERRA E HUMANIDADE: RELAÇÃO VISCERAL

A relação da humanidade com a Terra é mais "vital" do que a relação entre um morador e sua casa. Basta refletirmos sobre o que compõe nosso corpo, nossos músculos e sangue. A água que corre nos rios e oceanos e compõe o corpo de todos os outros animais, é a mesma água que corre em nossas veias, que constitui 70% do nosso corpo. Os mesmos elementos químicos existentes no nosso sangue, o ferro, o potássio ou o cálcio, por exemplo, têm sua origem na terra, no solo que produz os alimentos que ingerimos. As verduras, legumes e frutas que comemos, por exemplo, nos permitem incorporar minerais extraídos pelas plantas do solo onde cresceram. O ar que enche nossos pulmões é o mesmo ar que oxigena todos os animais e plantas.

Nessa perspectiva, **somos Terra**. Ela é mais que nossa casa, nos confundimos com ela. Quando a Terra adoece, adoecemos junto. Temos, indubitavelmente, um destino comum, como já preconizava a Carta da Terra em 1999, quando foi concluída. No período de seu lançamento, em março de 2000, Leonardo Boff escreveu:

> *A Carta da Terra[5] parte de uma visão integradora e holística. Considera a pobreza, a degradação ambiental, a injustiça social, os conflitos étnicos, a paz, a democracia, a ética e a crise espiritual como problemas interdependentes que demandam soluções includentes. Ela representa um grito de urgência face às ameaças que pesam sobre a biosfera e o projeto planetário humano. Significa também um libelo em favor da esperança de um futuro comum da Terra e da humanidade.*

O mesmo autor, no livro "Ecologia - Grito da Terra, grito dos pobres", afirma que o sonho do crescimento ilimitado produziu o subdesenvolvimento de dois terços da humanidade e, ao mesmo tempo, a cobiça desmedida na utilização dos recursos da naturais levou à extorsão dos sistemas vitais e à desintegração do equilíbrio ambiental. Nesse sentido, diz que tanto a Terra como dois terços dos seres humanos estão doentes e sangram perigosamente. (BOFF, 1996)

A percepção da Terra e da humanidade como organicamente integradas, nos provoca a refletir sobre a relação da sociedade contemporânea com o planeta sob a perspectiva das relações sociais, de domínio e submissão, de exploração e subjugação.

A TERRA: UM GRANDE OPRIMIDO

Entender que a humanidade integra a Terra, que ambos sofrem com a "*cobiça desmedida*" citada por Leonardo Boff no trecho destacado anteriormente, e que essa ação avassaladora da humanidade em relação ao planeta é praticada em decorrência da opção por um modelo de desenvolvimento social e econômico

5. http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra

baseado na injustiça social e na sobreposição de direitos de uma minoria sobre uma imensa maioria, é o que embasa a reflexão aqui proposta. A relação entre opressores e oprimidos não se limita a ferir mortalmente os dois terços da humanidade que não têm acesso a condições de vida digna, mas também a Terra, igualmente oprimida, saqueada, destruída. Analisar sob este ponto de vista nos possibilita perceber a Terra como um grande oprimido, a inclui entre os "esfarrapados do mundo", citados por Paulo Freire na introdução do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2003).

Segundo publicação recente da Global Footprint Network, organização internacional de pesquisa, a humanidade está consumindo os recursos naturais com velocidade 1,7 vez mais rápida do que os ecossistemas do planeta conseguem repor. Estamos superando, em muito, a capacidade de regeneração dos produtos que retiramos dos ambientes naturais para promover o bem estar de uma minoria da humanidade, muitas vezes para suprir desejos supérfluos, baseados em "necessidades" intencionalmente criadas com fins exclusivamente econômicos. Estamos, em ritmo cada vez mais acelerado, esgotando ecossistemas fundamentais para a manutenção da vida na Terra.

O bem-estar de alguns/as tem comprometido a vida de todos/as.

As desigualdades são alarmantes quando analisamos as diferenças entre os diferentes países:

FONTE: GLOBAL FOOPTPRINT NETWORK CUENTAS NACIONALES DE HUELLAS, 2018

É enorme a diferença entre o consumo praticado pela população dos treze países mais ricos do mundo e todos os demais. Milhões de pessoas precisam ter acesso a bens de consumo que lhes garantam condições dignas de vida, enquanto outros/as tantos/as precisam mudar drasticamente seus hábitos para que a vida na Terra não seja inviabilizada.

Justiça social e sustentabilidade caminham juntas, são partes de um mesmo organismo.

Mas a que concepção de "sustentabilidade" me refiro? O conceito de sustentabilidade adotado aqui não tem por base uma estratégia para evitar o esgotamento dos "recursos" naturais necessários para a manutenção do lucro de grandes empresas, onde água, solo e florestas não passam de "mercadorias" que, ao se esgotarem, comprometerão os lucros e a viabilidade financeira de empresas. Refiro-me a sustentabilidade na perspectiva do mestre e educador popular Carlos Rodrigues Brandão, quando diz que:

> *"Sustentabilidade opõe-se a tudo o que sugere desequilíbrio, competição, conflito, ganância, individualismo, domínio, destruição, expropriação e conquistas materiais indevidas e desequilibradas, em termos de mudança e transformação da sociedade ou do ambiente. Assim, em seu sentido mais generoso e amplo, a sustentabilidade significa uma nova maneira igualitária, livre, justa, inclusiva e solidária de as pessoas se unirem para construírem os seus mundos de vida social, ao mesmo tempo em que lidam, manejam ou transformam sustentavelmente os ambientes naturais onde vivem e de que dependem para viver e conviver". (Brandão, 2008, p.136)*

Tendo como referência esta concepção de sustentabilidade, o respeito à vida humana e ao ambiente físico se somam, compõem uma mesma unidade, orgânica, viva, cujo equilíbrio é o objetivo a ser almejado. O manejo sustentável dos ambientes naturais, o respeito à vida em todas as suas formas, soma-se aos direitos humanos e sociais.

Paulo Freire escreveu que "a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida" (Freire, 2003, p. 65).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o atual modelo socioeconômico nos oprime a todos, humanidade e planeta. Analisando sob este ponto de vista, a relação entre opressor e oprimido, apontada por Paulo Freire, inclui a relação entre a sociedade atual e toda a vida existente na terra.

A natureza vem sendo reduzida a recursos, a commodities ambientais, a bens de consumo. Os solos, as águas, as florestas e os animais têm sido colocados "*a serviço*" da sociedade de consumo, assim como pessoas têm sido compreendidas como "*recursos humanos*", instrumentos para a geração de lucro, tendo seus direitos humanos e sociais frequentemente questionados ou desconsiderados. A exploração de uma imensa maioria de seres, humanos ou não, tem garantido vida digna a uma minoria que, arraigada ao seu modo de viver, não admite rever valores e hábitos. Como que entorpecidos, seguimos em frente, sem mudar o rumo, mesmo cientes de que caminhamos para um precipício.

Seguimos esgotando elementos da natureza e contribuindo para o aviltamento das relações trabalhistas por meio da competição acirrada entre produtos com origens geográficas das mais variadas e contextos políticos e socioeconômicos absolutamente diferentes. Consumir tem sido o lema. A obsolescência programada é um fato com o qual convivemos passivamente, ou seja, produtos têm sua vida útil intencionalmente curta, para que novos modelos sejam adquiridos. Como resultado temos o esgotamento de "recursos" naturais sendo acelerado, solos, água e ar sendo contaminados mais rapidamente, depósitos de rejeitos se multiplicando, uma grande parcela da população se endividando e, em contrapartida, uma minoria tornando-se cada vez mais rica.

Segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, para os opressores,

> *"tudo o que não seja seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se*

antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isso, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa (...) Para eles, há só um direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam, aos oprimidos". (Freire, 2003, p 45)

Terra e Humanidade têm sido oprimidas pelo atual modelo de desenvolvimento socioeconômico, pelos valores que têm orientado nossa sociedade. Reverter essa situação é uma premissa para viabilizar a vida com qualidade. Nesse sentido, enquanto educadores e educadoras, precisamos aprofundar conhecimentos e promover reflexões sobre as questões socioambientais específicas dos territórios onde atuamos. É fundamental que sejam ocupados os espaços de participação social existentes, buscando contribuir para a construção de políticas públicas que favoreçam a existência de uma sociedade mais sustentável, mais justa social e ambientalmente. Precisamos conhecer a realidade, problematizá-la e identificar possibilidades de transformá-la.

"(...) A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de ***melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro****. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.* ***O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos.****" (FREIRE, 2003, p.73)*

Na década de 1990, no livro "*Pedagogia da Autonomia*", Freire escreveu que não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. Segundo ele isso nos remete à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. Nos leva à radicalidade da esperança. Afirma que a realidade não é inexoravelmente essa. Está sendo essa, mas poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. (FREIRE, 1996, p. 83)

Alguns anos depois, no livro "*Pedagogia da Indignação*", publicado pouco tempo após a sua morte, Freire faz um apelo:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros

> *animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE, 2000, p 67)*

Não há como praticar uma educação emancipadora, libertadora, sem construirmos conhecimentos e promovermos atitudes responsáveis social e ambientalmente. Ecologia não é uma "bandeira" cuja defesa seja opcional. Ela é vital.

A ECOPEDAGOGIA

Existem dois documentos importantes que orientam práticas pedagógicas na perspectiva de educação socioambiental abordada nesse artigo. São a *Carta da Terra* e o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*[6]. Ambos são complementares, igualmente pertinentes na conjuntura planetária atual e dialogam com a concepção de ecopedagogia cunhada inicialmente por Francisco Gutierrez e Cruz Prado.

Ecopedagogia é compreendida como uma pedagogia que promove o caminhar com sentido, que promove a reflexão e a tomada de decisões, conscientes, sobre as atitudes praticadas diariamente. Provoca o abandono do "piloto automático" que frequentemente comanda nossos atos nos levando a agir mecanicamente, sem refletir sobre os impactos de cada uma de nossas atitudes em nossas próprias vidas e na vida da Terra. Fazemos escolhas. O tempo todo. Segundo Gutiérrez, caminhar com sentido significa impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido de muitas outras práticas que tentam se impor. Aqui é possível identificar uma relação muito estreita com a educação problematizadora citada anteriormente. Uma educação que promove "*um modo de melhor conhecer o que está sendo*", provocando reflexões sobre a realidade social e ambiental do território de vida dos/as educandos/as e também da conjuntura mundial, "para melhor construir o futuro", ou seja, para transformar a realidade a partir do conhecimento construído. Freire nos ensinou que não conhecemos a realidade para nos adaptar a ela, mas para a torná-la melhor para todos/as.

Formar sujeitos comprometidos com a preservação da vida, que percebem a humanidade como uma grande família integrada ao planeta e sentem-se responsáveis por agir no sentido de tornar o mundo um lugar melhor, não é algo simples, possível de ser conquistado sem que as especificidades de territórios e comunidades sejam consideradas. É preciso ler o mundo mais próximo, identificar potencialidades e desafios, compreendê-los e, em uma estreita relação entre escola e vida, livros e mundo, construir coletivamente possibilidades de intervenção.

Terra e Humanidade compartilham do mesmo destino, são peças de uma mesma engrenagem cujo movimento tem comprometido a perpetuação da vida. A Terra,

6. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf

o maior dos oprimidos, tem sofrido os impactos impostos pelo capitalismo e por tudo o que ele representa.

> *Como pode existir um crescimento com equidade, um crescimento sustentável, numa economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada e pela exploração do trabalho? Levado às suas últimas consequências, o projeto do desenvolvimento sustentável coloca em questão não só o crescimento econômico ilimitado e predador da natureza, mas o próprio modo de produção capitalista. (Gadotti, 2008, p. 53)*

Concluo, ressaltando que as injustiças sociais e os crimes ambientais praticados recorrentemente não podem ser motivo de desânimo, mas de desafio. E desafiados, devemos seguir juntos/as, construindo estratégias para transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo, 1996. *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática
_____, 2017. *Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2005. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

_____, 2008. *Minha casa, o mundo*. Aparecida: Idéias e Letras

FREIRE, Paulo, 1967. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
_____, 2011. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, 2003. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, 2000. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

GADOTTI, Moacir, 2001. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis

_____, 2008. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire.

GUTTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz, 1999. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

SANTOS, Milton, 2000. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo, Record.

Carta da Terra. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/CartaDaTerraHistoria2105.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

Global Fooptprint Network Cuentas Nacionales de Huellas. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?66763/Dia-da-Sobrecarga-da-Terra-de-2018-e-em-1-de-agosto>. Acesso em: 1 out. 2018.

30 ANOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL: RESISTÊNCIA E LUTA POR DIREITOS

ANDRÉ FEITOSA ALCÂNTARA[7]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar reflexões sobre os 30 anos da Constituição Federal, utilizando como ponto de partida o processo de elaboração do texto constitucional, as revisões ocorridas durante o decorrer do tempo e os desafios atuais para a efetivação do texto Constitucional.

PALAVRAS-CHAVE

Constitucionalismo; transição democrática; emendas constitucionais; avanços e desafios.

7. Advogado, formado pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (2006), especialista em Gestão de Direitos Humanos pela Unieuro (2008), em Direito Público pela ESA OAB/SP (2012) e em Cultura e Meios de Comunicação pela PUCSP/SEPAC(2014); com aperfeiçoamento em "Legislativo, Controle Externo e Contas Públicas" pela Escola de Contas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo em parceria com a Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo; membro do Centro de Direitos Humanos de Sapopemba - CDHS e do Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos – CGGDH. Atuou profissionalmente nas áreas pública e privada, no legislativo municipal, na administração pública direta e indireta e em organizações da sociedade civil. Atualmente, é professor do ensino profissionalizante em disciplinas da área do Direito na ETEC CEPAM (Gestão Pública). Contato: afalcantara1984@gmail.com

ABSTRACT

The presente article has as principal objective to present reflctions about the 30 years of the Federal Constitution, using a starting point the processo f elaboration of the constitutional text, the diferente revisions ocurred durint the time and the challenges of nowadays of the effectiveness of the Constitutional text.

KEYWORDS

Constitutionalism, democratical transition; constitutional emends; advances and chellenges.

I – A CONSTITUIÇÃO E O PROCESSO CONSTITUINTE

A Constituição Federal representa simbolicamente a identidade nacional descrevendo a forma de organização e funcionamento das instituições de Poder, as bases e limites para as estruturas e relações de poder, com a distribuição destes e, principalmente, prevendo as linhas gerais da relação entre as instituições e o ser humano.

Conceitualmente pode-se verificar 04 significados distintos e inter-relacionados entre si para o Constituição:

- **Conceito Sociológico:** Constituição é a soma dos fatores reais de poder em vigor em uma determinada sociedade, pensado por Ferdinand Lassalle.
- **Conceito Político**: Constituição é o conjunto das decisões políticas fundamentais de um povo, apresentado por Carl Schmitt.
- **Conceito Jurídico:** A Constituição é a norma jurídica fundamental, básica, suprema de um determinado Estado, teorizado por Hans Kelsen.
- **Conceito Pós-Positivista**: A Constituição enquanto um sistema aberto de regras e princípios, informado por valores da sociedade. Está em constante diálogo com a sociedade, modificando-a e sendo também por ela modificada, modernamento defendido por Konrad Hesse.

A relação entre tais conceitos aponta para a importância de um texto com características normativas que norteia ou serve de referência às relações políticas socioeconômicas. Por isso toda Constituição tem um papel importante de apresentar quais as forças políticas e sociais existentes em determinado momento histórico em determinada sociedade. No caso do Brasil, a análise da histórica das Constituições aponta para os diversos momentos de rupturas político-sociais, mantendo-se as estruturas dominantes e as relações econômicas de exploração e concentração de renda.

Na Constituição Federal de 1967, editada e imposta pela Junta Militar em decorrência do Golpe Civil Militar de 1964, foram estabelecidas as diretrizes políticas e institucionais para a manutenção do poder militar e perseguição aos opositores políticos, entre outras caraterísticas próprias dos regimes totalitários, como por exemplo, ausência de partidos políticos, monopólio contra a sociedade, polícia política, tudo subordinado à autoridade do governo e seus órgãos repressores.

Somente em 13 de outubro de 1978, com a Emenda Constitucional n° 11/78, houve uma sinalização para uma abertura política, viabilizando a existência de partidos políticos e o gozo de direitos e garantias aos membros do Congresso Nacional. Assim começou oficialmente o processo de abertura lenta, gradual e segura aos violadores da Democracia, revogando-se os Atos Institucionais anteriores que retiraram direitos e impunham o regime totalitário no Brasil.

Na perspectiva das relações entre os poderes institucionais durante o regime Civil-Militar:

> *(...) o grau de interferência do Executivo nos demais poderes não se reservou ao recesso forçado do Congresso Nacional e à limitação de jurisdição*

> *do STF. Em 16 de janeiro de 1969, o veículo oficial do governo - a "Voz do Brasil" - anunciou a aposentadoria compulsória de três ministros da Corte: Evandro Lins e Silva, Hermes Lima e Vítor Nunes Leal. (STF: 2010)*

O processo de superação do antigo regime de governo, marcado pelo autoritarismo Civil-Militar, iniciou-se com a eleição indireta de Tranquedo Neves, em 1985, que prometerá convocar a Assembleia Nacional Constituinte. Entretanto, sua morte no dia anterior a posse levou José Sarney a presidência da República, que deu andamento a promessa da Assembleia Constituinte e efetivou o processo de transição acordado com os militares.

É importante destacar que

> *Em 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral se reuniu no Congresso Nacional e elegeu Tancredo Neves, deputado federal por Minas Gerais, como primeiro civil a presidir a República, após quase 21 anos de regime militar, na chapa que tinha como vice, José Sarney.*
> *Foram 480 votos para Tancredo e 180 para Paulo Maluf. Tancredo integrava a chamada Aliança Democrática, formada pelo grupo de oposição que reunia o PMDB e a Frente Liberal. Seu adversário, Paulo Maluf, era o candidato da situação pelo PDS. (STF: 2010)*

Anteriormente, em 29 de junho de 1982, a Emenda Constitucional nº 22 restabeleceu o voto direto e secreto. Em seguida, a Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, convocou a Assembleia Nacional Constituinte, que foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, composta pelos membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal eleitos pelo povo.

O processo constituinte teve 7 etapas com 25 fases que vai desde a definição do Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte, passando pelas Comissões, Plenário e Comissão de Redação, no período de 2 de fevereiro de 1987 até 5 de outubro de 1988, durando 1 ano e sete meses, findando com os 20 anos da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Participaram 487 Deputados Federais e 72 senadores, totalizando 559 constituintes titulares e 35 suplentes, sob a presidência de Ullysses Guimarães, eleito entre os constituintes para conduzir a Assembleia. Dentre os partidos temos 298 do PMDB, 133 PFL, 38 PDS, 26 PDT, 19 PTB, 16 PT, 7 PT, 7 PCdoB, 7 PCB, 6 PDC e 2 PSB. Destaca-se que 25,4% eram empresários urbanos e 5,6% empresários rurais, além de 26,9% eram das altas camadas médias-setor privado e 28,3% das altas camadas médias setor público (MARCELINO et all: 2018).

Assim,

> *Eleitos em novembro de 1986 e empossados em 1º de fevereiro de 1987, os constituintes iniciaram a elaboração da nova Constituição brasileira. Ao todo, a Assembleia Constituinte foi composta por 487 deputados e 72 senadores.*

> *Foram 18 meses de intenso trabalho, muita discussão e grande participação popular até se chegar ao texto promulgado em 5 de outubro de 1988, por Ulysses Guimarães. Foi a primeira vez na história do país que o povo participou efetivamente da elaboração da Constituição. Além da apresentação direta de sugestões, a população acompanhou da galeria do plenário da Câmara os trabalhos dos constituintes. (LOURENÇO & RICHARD: 2013)*

Uma conquista importante no debate constituinte foi o estabelecimento de Princípios Fundamentais para a nação brasileira no início do texto constitucional sob a identificação de Título I, destacando-se a soberania popular no parágrafo único do artigo 1º: *"Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição"*. Apesar do poder militar ter deixado de prevalecer sobre poder dos representantes eleitos, a democracia restringiu-se a representação pela figura do parlamentar.

Também merece destaque os direitos e garantias fundamentais estabelecidos na Constituinte ocupando o Título II da Constituição Federal:

> *Com a promulgação das Constituição de 1988, os direitos e garantias fundamentais, juntamente com os direitos civis e políticos, passa a ser a bandeira do Estado Democrático de Direito, (...) A regulamentação de leis especiais que garantissem a dignidade da pessoa humana, as relações de consumo, o direito a tratamento especial aos hipossuficientes, em todas as esferas de direito, tornam-se a preocupação de juristas e doutrinadores, os projetos apresentados pelos parlamentares, com o fito de regular estes direitos, advindos da Carta Magna, mas ainda sem regulamentação especifica, torna-se prioridade nos gabinetes dos Parlamentares.*
> *Dentre as leis criadas em obediência as normas elencadas no artigo 5º, da Constituição Federal de 1988, - que trata dos direitos e garantias fundamentais -, podemos destacar o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso.*
> *Os princípios constitucionais que norteiam nosso ordenamento jurídico, como o princípio da razoável duração do processo o princípio da isonomia, da celeridade processual da autonomia das decisões judiciais, independência dos atos da Magistratura e do Ministério Público, são exemplos das conquistas que beneficiaram o povo brasileiro nesses vinte anos de processo de redemocratização da nação.*
> *Dentre os direitos civis e políticos, os avanços foram ainda mais significativos como as garantias que permeiam a tutela constitucional das liberdades que garantem aos cidadãos direitos tais como: Habeas Corpus, Habeas data, mandado de segurança, mandado de segurança coletivo, Mandado de injunção, Direito a certidão, Direito a Petição aos órgãos governamentais, Ação popular etc. Atos que antes do processo de redemocratização do País, eram institutos, que, se quer, poderiam*

> *ser comentados, pois era assuntos que feriam a Segurança Nacional e ensejaram prisões arbitrarias e torturas inúmeras contra aqueles que ousassem manifestar suas opiniões. (SOUZA: 2009)*

No artigo 5º da Constituição Federal foram colocados uma lista de direitos fundamentais, consagrando pela sua importância naquela transição histórica. Nele

> *está o direito ao habeas corpus, suprimido para remediar crimes políticos durante o período de ditadura. É também o artigo 5º da Constituição que garante ao cidadão o direito à propriedade, à liberdade de ir e vir, de se expressar, de ter a religião que quiser, de ter garantida a inviolabilidade de seu lar, de sua correspondência, de suas contas bancárias, salvo com decisão judicial.*
> *É este artigo ainda que proíbe a tortura, que garante tratamento humano, direito à ampla defesa, à Justiça gratuita aos necessitados, a presunção da inocência, o direito à certidão de nascimento e óbito gratuitas aos reconhecidamente pobres. Mas quem garante o cumprimento dessas garantias constitucionais é o Supremo Tribunal Federal, acionado sempre que alguém considera que seus direitos fundamentais foram violados (STF: 2010).*

Essa foi uma transição controlada, sem rupturas com a ordem social estabelecida pelo Regime Civil Militar, mantendo-se as estruturas dominantes, a concentração de riquezas e de poder em prol das classes historicamente dominantes.

O desejo de democracia e o retorno de experiências institucionais democráticas, como o restabelecimento do voto direto, secreto e universal, o restabelecimento dos poderes do Estado de forma autônoma e harmônica entre si, com a possibilidade de ascensão ao poder pelo voto deu sustentação à superação da ordem constitucional do governo autoritário Civil Militar de 1964, fornecendo um ambiente propício à instituição da Assembleia Constituinte que culminou com uma nova Constituição Federal. Há quem defende

> *a assembleia a ser convocada deveria ser entendida como expressão de um "poder derivado", e não de um "poder originário", levavam a óbvia vantagem de apontar, como questão de fato, a continuidade institucional: a estrutura de governo que a convocava – o presidente da República e o próprio Congresso, tendo na retaguarda o Supremo Tribunal Federal – provinha da ordem constitucional posta até então. Embora sua origem fosse autoritária, as coisas seguiam mais ou menos conforme suas normas, porém reinterpretadas. Longe de uma iniciativa "revolucionária" e "rupturista", portanto, o que se haveria de fazer era uma ampla reforma da Constituição existente. (Ferreira Filho, 2007, p. 159 in ARAUJO, 2013).*

Há outros juristas como José Afonso da Silva e Raymundo Faoro que justificam a existência do poder constituinte originário da Constituição Federal de 1988 em

decorrência do declínio da legitimidade do regime civil militar de 1964, mas sem rupturas institucionais, mantendo a antiga forma de organização dos Poderes, mas sem a tutela da ordem constitucional do regime autoritário, atuando de forma "livre, soberana e exclusiva". Esse entendimento supera a ideia de uma Assembleia Constituinte somente para emendar ou melhorar a Constituição anterior. Simbolicamente falando, todos aderiram a ideia de uma constituinte para superar o fracassado regime Civil-Militar (ARAUJO, 2013).

Esse processo constituinte permitiu a inclusão de direitos fundamentais, limitando a ação do Estado opressor sobre os cidadãos, e dando uma função específica para os novos agentes públicos eleitos (parlamentares e gestores públicos) de efetivar tais direitos a partir da gestão do orçamento público com o fornecimento de serviços e bens ao povo.

Agora as antigas instituições passaram a ser qualificadas como democráticas, servidores do interesse do povo, mas sem participação direta deste nas decisões institucionais. A percepção de povo não rompeu com a lógica da tutela do povo contra algum inimigo comum. Simbolicamente trocamos o inimigo representado pelo regime autoritário que violava direitos para o inimigo Estado brasileiro administrado por grupo de interesse que não representa plenamente os interesses populares.

II – PRINCIPAIS PREVISÕES NORMATIVAS CONSTITUCIONAIS

Durante seus trinta anos, a Constituição formou uma nova geração de cidadãos, que " *seus pensamentos políticos, culturais e sociais sem o temor da repressão, que outrora, assombrou seus ascendentes*" (SOUZA: 2009).

A *democracia* tornou-se um pilar do pensamento jurídico social daquele período, sustentando até hoje o maior período de estabilidade institucional brasileira, apesar da grande concentração de renda e manutenção de violações históricas contra grupos sociais.

a. Direito Políticos

Na esfera dos direitos políticos, a nova Constituição trouxe maior estabilidade política, o que também significa manter as antigas lideranças políticas no poder, sem o perigo da ascensão de novas lideranças trazendo novas ideias opostas à conciliação social e à transição sem ruptura.

Garantiu a liberdade, como a liberdade de expressão e agremiação partidária. Focou na democracia representativa colocando o povo como titular da soberania, mas condicionado à representação nos espaços institucionais de poder. Há um capítulo próprio no texto constitucional com a garantia dos Direitos Políticos (artigos 14 ao 16), especialmente, determinando critérios para a participação do cidadão na disputa pelos espaços institucionais eletivos. Os partidos políticos ganharam local de destaque e exclusividade no cenário de disputa eleitorais brasileira, retirando qualquer outro ator dessa possibilidade. Não é à toa que recentemente a

Constituição Federal foi emendada para proibir o financiamento de companhas eleitorais por empresas privadas. Na prática o mercado é que determina ou orienta a votação dos eleitores cidadãos.

> *Já na área política, as mudanças para as regras de edição de medidas provisórias; a restrição à imunidade parlamentar; a limitação de gastos nas assembleias municipais e estaduais; a criação do Ministério da Defesa; a obrigatoriedade de realização de plebiscitos para criação de municípios; a recomposição das Câmaras Municipais. – chamada PEC dos Vereadores; o aumento do repasse de recursos da União ao Fundo de Participação dos Municípios; novas regras para as coligações eleitorais; redução do recesso legislativo.Também vale destacar a emenda constitucional que permitiu a reeleição no Brasil para presidente da República, governadores e prefeitos (STF: 2010).*

b. Direito Econômicos

Estabilidade econômica por intermédio de garantias fundamentais, especialmente garantindo a participação de investidores nacionais e internacionais nas relações socioeconômicas brasileiras sob a defesa da livre iniciativa, da propriedade privada e do capitalismo (parágrafo único do artigo 170). Há um título no texto constitucional para tratar da Ordem Econômica e Financeira (artigos 170 a 192), projetando no Poder Público a função de fiscalizar a concorrência desleal, normatizar e regular a atividade econômica buscando a igualdade entre os atores sociais que disputam no mercado.

Importante destacar que o nacionalismo do regime militar combinado com a inspiração de soberania estatal da sociedade garantiu ao Estado o monopólio de determinadas atividades consideradas até então estratégicas, como a pesquisa, a lavra, o enriquecimento, o reprocessamento, a industrialização e o comércio de minérios e minerais nucleares e seus derivados.

Sobre a ordem econômica também foram pensadas a política de desenvolvimento urbano e a política agrícola e funcionária, mencionando a reforma agrária que jamais foi posta em efetivação pelos poderes instituídos. Isso não pode ser justificado pela falta de representantes do povo nesses espaços, tampouco por vontade popular em um país no qual a concentração de renda e propriedade é uma marca histórica de reprodução da desigualdade e da violência.

> *Sobre as mudanças constitucionais realizadas por emendas na área econômica, vale ressaltar a quebra dos monopólios do petróleo, das telecomunicações e do Instituto de Resseguros do Brasil; a criação e prorrogação da CPMF e do Fundo de Estabilidade Fiscal; a abertura das empresas de comunicação, de transporte de cabotagem e de mineração nacionais ao capital estrangeiro e as que promovem as reformas administrativa, tributária e previdenciária (STF: 2010).*

c. Direitos Sociais

Garantias fundamentais apresentadas dentre os direitos individuais, como a presunção de inocência até decisão judicial transitada em julgado, o conhecimento dos motivos da acusação e do acusador em qualquer processo, o direito a petição e a informação perante os agentes estatais, entre outros. Também foram previstos direitos trabalhistas, com garantias mínimas para os trabalhadores, sendo que algumas já estavam contidas na legislação trabalhista. No campo da saúde, educação, habitação, segurança, seguridade social também foram normatizados direitos constitucionais, com diretrizes mínimas para a estruturação e efetivação de tais direitos, como o Sistema Único de Saúde, o Sistema Educacional, o Sistema de Seguridade Social, entre outros

> *Na área social as alterações constitucionais permitiram a implementação do Fundo de Combate à Pobreza até 2010; a inclusão da moradia como um direito social do cidadão e a garantia de recursos mínimos para educação e saúde. A Justiça também sofreu alterações, com a criação dos Juizados Especiais Federais, a extinção da figura do juiz classista na Justiça do Trabalho e a redução do prazo para ingresso com ações trabalhistas. Emendas constitucionais também asseguraram o registro nos consulados de brasileiros nascidos no estrangeiro e a criação do Plano Nacional de Cultura (STF: 2010).*

III – MUDANÇAS CONSTITUCIONAIS PARA UMA NAÇÃO EM MUDANÇAS

De 1992 a 2017 a sociedade passou por diversas transformações. Uma delas foi o surgimento da realidade virtual com o avanço das redes sociais e novas tecnologias de informação. A rede mundial de computadores permitiu profundas mudanças nas relações sociais.

Nesse mesmo período a Constituição Federal de 1988 passou por 99 emendas constitucionais, trazendo mudanças visando a melhoria do texto constitucional e o atendimento de novas demandas sociais e políticas.

As mudanças referem-se tanto às questões institucionais, como a remuneração dos parlamentares, a forma de custeio da aposentadoria dos servidores públicos, a regulamentação dos servidores militares das Polícias e Forças Armadas, a ampliação do direito de acesso à justiça por intermédio da Defensoria Pública, a competência da Justiça do Trabalho, a reforma do Poder Judiciário com a instituição do Conselho Nacional de Justiça, a competência de exploração do fornecimento de gás encanado pelos Estados, a concessão de serviços públicos, a organização do transporte aéreo, aquático e terrestre, a instituição de fundos públicos e da CPMF – Contribuição Provisória de Movimentações Financeiras, e sua extinção, a distribuição de receitas entre os entes federados, o processo legislativo, a limitação e instituição de tributos como a Contribuição para Iluminação Pública, o pagamento de precatórios, a limitação da quantidade de vereadores nos Municí-

pios, a integração do Sistema Tributário Nacional, o plano nacional de cultura e o Sistema Nacional de Cultura, o funcionamento das Casas Legislativas, a contratação de agentes comunitários de saúde, a responsabilidade e distribuição de recursos dos entes públicos na efetivação do direito à educação, a reforma na legislação eleitoral, a instituição do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação.

E refere-se também aos direitos fundamentais, como a inclusão da habitação, da alimentação, do transporte dentre os direitos sociais, a aplicação das alterações da lei eleitoral, a garantia de direitos trabalhistas aos servidores públicos civis, os apátridas, o combate a violência doméstica contra mulheres, idosos, crianças e pessoas com deficiência, o divórcio, os direitos das empregadas domésticas, a expropriação de propriedades usadas para o cultivo ilegal de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo.

Impossível perder de vista as lutas e transformações históricas da sociedade e da Constituição, para compreender que o processo constituinte aceito pelo governo autoritário do regime civil militar reduziu "o povo" a uma agência compacta, ágil e de mais fácil controle, denominada Congresso Nacional ou Poder Legislativo, em geral uma organização fechada e estritamente hierarquizada, fazendo dela a porta-voz exclusiva do conservadorismo, da concentração de renda e de poder nas mãos.

Nessa perspectiva, importante valorizar que a Constituição assumiu o conceito pós-positivista, transformando a sociedade e sendo ao mesmo tempo transformada por ela. No Estado Democrático de Direito, a Constituição é um valioso instrumento de conquistas e de um poço de possibilidades para mudança, além de apontar para um horizonte possível de sociabilidade em nosso projeto de nação. Mas sua condição de validade e efetividade continua condicionada à outras mudanças, dependendo principalmente de novos rumos culturais e da ampliação da cidadania.

REFERÊNCIAS

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Emenda Constitucional nº 11*, de 13 de outubro de 1978. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc11-78.htm>.

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>.

LOURENÇO, Iolando & RICHARD, Ivan. Marco entre a ditadura e a democracia, Constituição de 1988 completa 25 anos. In: *Agência Brasil*. Publicado em 04out2013. Disponível em http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-10-04/marco-entre-ditadura-e-democracia-constituicao-de-1988-completa-25-anos. Acessado em 11set2018

SOUZA, Paulo Rogerio Areias de. O início do processo de redemocratização do Brasil após a Ditadura Militar: o nascimento de uma nova geração de direitos, vinte anos de Constituição Cidadã. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XII, n. 64, maio 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6239>. Acessado em: 11 set. 2018

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - *STF. 25 anos de redemocratização: estabilidade política garantida pela Constituição Federal de 1988*. Publicado em 25jan2010. Disponível em http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=118798. Acessado em 11set2018.

FERREIRA FILHO. O processo constituinte brasileiro, a transição e o Poder Constituinte. Lua Nova[online]. 2013, n.88, pp.327-380. ISSN 0102-6445. In: ARAUJO, Cicero. *O processo constituinte brasileiro, a transição e o Poder Constituinte*. Lua Nova, São Paulo, n. 88, p. 327-380, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452013000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452013000100011.

ARAUJO, Cicero. *O processo constituinte brasileiro, a transição e o Poder Constituinte*. Lua Nova, São Paulo, n. 88, p. 327-380, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452013000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452013000100011.

CAMARA DOS DEPUTADOS. *Etapas e fases do Processo Constituinte*. Disponível em http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituinte. Acesso em: 11 set. 2018.

MARCELINO, Daniel (UnB); BRAGA, Sérgio (UFPR); DOMINGOS, Luiz (UFPR). *Parlamentares na Constituinte de 1987/1988: uma contribuição à solução do "enigma do centrão"*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Publicado em janeiro2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/263504509_Parlamentares_na_Constituinte_de_198788_uma_contribuicao_a_solucao_ao_'enigma_do_Centrao. Acesso em: 2 out. 2018.

SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS: INDIVISIBILIDADE NECESSÁRIA PARA UMA VERDADEIRA POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA

MARIA GORETE MARQUES DE JESUS[8]

RESUMO

A segurança pública é um direito humano fundamental. Embora muitas vezes sejam colocados em lados opostos, sobretudo no debate pública, a segurança integra o rol de direitos humanos básicos. O objetivo do presente artigo é reforçar essa premissa, compreendendo segurança pública para além de uma definição restritiva à manutenção da ordem pública, como muitas vezes é feito. Para isso, trazemos frases que recorrentemente ouvimos quando falamos em direitos humanos e segurança pública: "Segurança pública é assunto para a polícia, especialmente para polícia militar"; "A segurança pública é só pra quem tem dinheiro"; "Os direitos humanos inviabilizam a segurança pública"; "E os direitos humanos dos policiais?". A partir delas, vamos trazer dados de pesquisas para debater o quanto tais falas espelham de fato a realidade ou não. Além disso, é importante considerar a questão da segurança pública no contexto de uma sociedade extremamente desigual, cuja violência tem sido praticada desde a formação de nosso país, sobretudo pelo próprio Estado.

PALAVRAS-CHAVE

Segurança pública, direitos humanos, polícia, democracia, Estado.

8. Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV/USP). Doutora em Sociologia e Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da USP. Licenciada e Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP). Contato: NEV-USP - goretim@usp.br

ABSTRACT

Public safety is a fundamental human right. Although often placed on opposite sides, especially in the public debate, security integrates human rights. The purpose of this article is to reinforce this premise, understanding public security beyond a restrictive definition to the maintenance of public order, as is often done. To this end, we bring up phrases we have repeatedly heard when we speak human rights and public safety: “Public safety is a matter for the police, especially for the military police”; “Public safety is only for those who have money”; “Human rights make public security unfeasible”; “And the human rights of the police?” From them, we will bring research data to discuss how much such speech actually reflects reality or not. In addition, it is important to consider the issue of public security in the context of an extremely unequal society, whose violence has been practiced since the formation of our country, especially by the State itself.

KEYWORDS

Public security, human rights, police, democracy, state.

APRESENTAÇÃO

Qual a primeira coisa que nos vem à cabeça quando pensamos em segurança pública? Geralmente a associamos à polícia, à necessidade de repressão, ao uso da força e a algo contrário aos direitos humanos. Essas associações estão baseadas na nossa vivência, no dia a dia, naquilo que repercute nos meios de comunicação e na forma como as políticas públicas são planejadas e implementadas. Mas será que a segurança pública está restrita ao poder de polícia, sobretudo ostensivo? Será que só quem pode falar de segurança pública é polícia ou militar? Será que a gente não pode falar ou pensar em políticas de segurança pública para além da necessidade do uso da força? Vamos refletir um pouco sobre esse tema.

A segurança pública representa um campo de grande disputa, considerado um conceito "em aberto" em que não há consenso sobre seu significado (LIMA et al, 2014). No presente artigo nosso objetivo é justamente disputar esse campo, trazendo a questão da segurança como um direito humano fundamental. Propomos refletir elementos que nos ajudem a pensar esse tema para além do senso comum, ou mesmo de uma definição restritiva à manutenção da ordem pública, como muitas vezes é feito.

Compreendemos que a segurança é um direito interligado aos outros demais direitos. Isso porque todos os direitos humanos são indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, ou seja, um depende do outro para ser realizado. Sem segurança, por exemplo, o direito de ir e vir pode ser afetado, da mesma forma o direito à vida ou à liberdade de expressão. A interdependência dos direitos revela que a segurança pública não tem nada de avesso aos direitos humanos, ao contrário, faz parte deles e é condição para que os demais sejam efetivados. Assim, é importante considerarmos primordialmente a segurança pública no vocabulário de direitos humanos.

É importante incluirmos outra reflexão necessária: que tipo de segurança pública temos em um país que convive com extremas desigualdades? Qual a segurança pública existente e um país em que a violência fez parte de sua fundação histórica (como a escravidão, o extermínio de comunidades indígenas, o uso da força pelo Estado para o estabelecimento de uma determinada ordem social etc.)? Esse tema não se esgota aqui, sobretudo porque tem sido apontado como uma grande questão nas atuais eleições, seja para os cargos executivos (presidente e governador), seja para os cargos legislativos (senador, deputado federal e deputado estadual). A atualidade do tema nos convida a refletir atentamente sobre ele. Para isso, propomos o seguinte: vamos pensar nas frases que recorrentemente ouvimos quando falamos em segurança pública e direitos humanos. A partir delas, vamos trazer dados de pesquisas para debater o quanto elas espelham de fato a realidade ou não. Em época de fake news, este é um exercício mais que necessário.

SEGURANÇA PÚBLICA É ASSUNTO PARA A POLÍCIA, ESPECIALMENTE PARA POLÍCIA MILITAR

A segurança pública frequentemente é vista como assunto para os órgãos policiais, o que causa a falsa ideia de que tal tema é assunto exclusivo das polícias, quando na verdade não é. Pensar assim desqualifica o debate público sobre o assunto e desconsidera a vivência, experiência e conhecimento de vários setores da sociedade. Aliás, quanto mais as pessoas conversarem sobre segurança pública, mais vão refletir sobre ela, avaliando o que funciona e o que não funciona.

Em 2009 vivemos uma experiência bem interessante na Primeira Conferência Nacional de Segurança Pública. Esse vento reuniu representantes da sociedade civil e movimentos sociais, e profissionais da segurança. O objetivo foi discutir a segurança pública que queríamos, um marco histórico na formulação de uma política nacional de forma democrática. No entanto, durante as audiências não foram poucas as oportunidades em que policiais evocavam a fala de "autoridade" no assunto (além da própria experiência) para discutirem a legitimidade de suas propostas em detrimento daquelas apresentadas por representantes da sociedade civil.

Apesar dos esforços empreendidos nessa conferência, não houve mais tentativa semelhante, o que demonstra pouco (ou nenhum) empenho das autoridades públicas em promover efetivamente uma discussão sobre segurança pública com toda a sociedade. O Plano Nacional de Segurança Pública, resultado dessa Conferência, nunca chegou a ser efetivamente implementado. Ao contrário, em 2017 o Ministério da Justiça apresentou um Plano Nacional de Segurança Pública[9], elaborado de um dia para o outro, para dar respostas à crise da segurança pública e a uma série de rebeliões ocorridas em presídios do Rio Grande do Norte, Amazonas e Roraima[10]. Desconsiderando todo o histórico da construção do Plano anterior, resultado da Conferência que reuniu movimentos sociais e representantes da sociedade civil, um novo plano foi formulado sem nenhum tipo de debate público com a sociedade.

As autoridades governamentais apartam de suas decisões setores importantes da sociedade, como organizações da sociedade civil que desenvolvem estudos na área, universidades e institutos de pesquisas. Segundo declarações públicas dessas autoridades, no campo da segurança pública é mais importante "aparelhar a

9. "Veja a proposta do Plano Nacional de Segurança Pública". Ministério da Justiça, Brasília, 06/02/17. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/plano-nacional-de-seguranca-preve-integracao-entre-poder-publico-e-sociedade. Acessado em 25 de setembro de 2018.

10. "Mortes em presídios do país em 2017 já superam o massacre do Carandiru". Globo/Bom dia Brasil, 16/01/2017. Disponível em: http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/01/mortes-em-presidios-do-pais-em-2017-ja-superam-o-massacre-do-carandiru.html. Acessado em 25 de setembro de 2018.

polícia e investir em armamento do que em pesquisa"[11], desvalorizando o trabalho importante desenvolvido por estudiosos e pesquisadores da área. Ao dizer que o país precisa de mais armas e menos pesquisa, um representante do Estado indica que mais vale a força do que a inteligência.

Tais autoridades também estão habituadas a convidar militares como consultores e assessores para decisões políticas sobre segurança pública, reforçando a ideia de que militares seriam os mais qualificados nessa área.

É importante destacar que a Constituição Federal manteve a Polícia Militar (PM) entre as responsáveis pela segurança pública. A PM foi criada pelo Decreto Lei 667 de 1969 e teve como base o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5 da ditadura militar. Esse decreto militarizou as polícias e o corpo de bombeiros, transformando-os em forças auxiliares de reserva do Exército. Não houve um processo de desmilitarização dessa força repressiva no período de transição democrática, tanto que hoje os movimentos sociais lutam para que isso aconteça. A Constituição de 88 apenas retirou do Exército o controle direto das policias militares, transferindo-o aos governadores dos estados, mas manteve a polícia militar como uma das instituições responsáveis pela segurança pública. Desse modo, permaneceu inalterado o processo de militarização da segurança pública, em que o controle da criminalidade comum é visto como problema de segurança interna, reproduzindo-se uma doutrina de segurança nacional, em que a lógica da guerra e da perseguição a determinados indivíduos considerados inimigos norteia as ações policiais (ADORNO, 2002).

Inclusive, vários autores têm apontado para a militarização do Estado, em suas várias dimensões, com o aumento da crença de que os militares seriam os mais indicados para resolução de conflitos e manutenção da ordem pública. O investimento cada vez maior na polícia repressiva, ou melhor, na Polícia Militar, amplia a "militarização" da segurança pública (TEIXEIRA, 2012; SOUZA, 2012; MIRANDA, 2014). Na lógica de "guerra ao crime", uma polícia militar, ostensiva e focada em realização de prisões se apresenta como "eficiente". Infelizmente, essa ideia tem sido tão difundida em nossa sociedade, que parte dela tem pedido "intervenção militar", com tendências a votar em um candidato para presidência, cujo o vice é um general do exército, que prega o fim da democracia, exaltando a tortura, pena de morte e a proliferação do uso de armas de fogo como solução para segurança pública.

A intervenção federal militar no Rio de Janeiro[12] e o uso recorrente das Forças Armadas em situações de crise de segurança pública são exemplos dessa dinâmica.

---

11. "País precisa de mais armas e menos pesquisa, diz ministro". O Tempo, 17/08/2016. Disponível no site: https://www.otempo.com.br/capa/brasil/pa%C3%ADs-precisa-de-mais-armas-e-menos-pesquisa-diz-ministro-1.1356694. Acessado em 25 de setembro de 2018.

12. A intervenção foi baseada no artigo 34 do capítulo VI da Constituição: "pôr termo a grave comprometimento da ordem pública". As Forças Armadas assumiram o comando da segurança pública, tornando-se responsáveis pelas polícias Civil e Militar, Corpo de Bombeiros e a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (Seap). Sobre a intervenção militar no Rio de Janeiro, ver: https://ponte.org/tag/intervencao-militar/. Acessado em 26 de setembro de 2018.

Em termos de resultado dessas ações, o que vemos é mais mortes e insegurança. Ou seja, o que é oferecido como solução, na verdade, aprofunda ainda mais a violência, sobretudo a promovida pelo próprio Estado, que deveria garantir a segurança de todos.

A lógica que norteia esse "protagonismo militarizado" é a de que o criminoso precisa ser neutralizado a qualquer custo, inclusive com a morte, tal como inimigo. Isso significa também expor os próprios policiais ao risco de serem mortos nestes confrontos. "No lugar do uso da força para a defesa do Estado democrático de direito, o ideologizado combate militarizado do inimigo convence que matar – e em decorrência disto, morrer – é a vocação e o dever dos policiais" (LIMA e SINHORETTO, 2015, p.129).

Os altos índices de homicídios, que superam os de qualquer outro país, o crescimento dos registros de roubos e de estupros demonstram que o efeito dessa segurança pública militarizada não tem servido para reduzir crimes. Aliás, uma organização policial militarizada é inadequada para garantir a segurança dos cidadãos, uma vez que um soldado da polícia militar é preparado para combater e inimigos, não para proteger cidadãos (CARVALHO, 2005).

Como incorporar direitos humanos em uma instituição cuja formação está voltada para a "guerra"? Essa violência fica evidente quando observamos os dados de letalidade policial no Brasil. Segundo o Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2018), nove pessoas são mortas por dia pela polícia. O país teve 5.012 mortes cometidas por policiais na ativa em 2017, um aumento de 19% em relação a 2016. Segundo a Ouvidoria de Polícia de São Paulo a polícia do Estado matou 940 civis em 2017, um dos mais altos números da letalidade policial. No Rio de Janeiro, com a intervenção militar, 895 pessoas foram mortas por agentes de segurança de janeiro a julho de 2018 (ISP, 2018), representando um aumento de 279% no número de mortos pela polícia. A média mensal que era de 33 mortes passou para 127.

Esse é o cenário que temos quando a segurança pública é delegada à polícia militar, ou melhor dizendo, à lógica militarizada. Se vivemos um Estado Democrático de Direito, em que direitos humanos são pilares fundamentais, como sustentar uma segurança pública que funciona ainda nos moldes da ditadura militar? Precisamos disputar o campo da segurança pública, caso contrário permaneceremos na lógica do "inimigo a ser abatido", o que tem nos custado nossa própria cidadania.

A SEGURANÇA PÚBLICA É SÓ PARA QUEM TEM DINHEIRO

Outro aspecto importante para destacar é a amplitude que o direito à segurança pública apresenta. Ela não está restrita à segurança de um indivíduo em específico, não se trata de segurança privada, ou da segurança de um determinado grupo ou classe social. Ela envolve a proteção de todos, sem distinção ou discriminação. Se a segurança é pública, ela é para todos. Não é possível pensar numa política de segurança pública desconsiderando seu compromisso com a população em

geral. Se ela é pensada a partir de uma classe social, para defender determinadas pessoas em detrimento de outras, para proteger bens e propriedades acima da vida, enfim, se ela é projetada com viés discriminatório e excludente de certos setores da sociedade, ela não pode ser considerada segurança pública. Se o monopólio da violência pelo qual o Estado exerce seu poder (WEBER, 1999) não é utilizado para proporcionar a segurança de todos, ele é um instrumento de força de determinadas classes em detrimento de outras.

No entanto, pesquisas demonstram que a segurança não é um direito compartilhado entre todos nós, sobretudo para aqueles que vivem em determinadas localidades da cidade. Alguns têm mais direito que outros. O próprio tratamento oferecido por policiais é diferente, a depender do local em que se vive. De acordo com o Tenente Coronel comandante da ROTA (Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar), em entrevista que concedeu ao site UOL, os policiais militares adotam formas diferentes de abordar pessoas nas áreas nobres e nas periferias da cidade. Entende-se que em determinados bairros da cidade as pessoas são tratadas com respeito e dignidade, em outras, as pessoas são submetidas ao autoritarismo e comando ostensivo. Temos uma polícia que "protege os ricos" e "policia os pobres" (OLIVEIRA, 2017).

Além do tratamento se diferenciar de acordo com a classe social, ele também se diferencia a partir da cor/raça. Seja num bairro periférico, seja num bairro nobre, muito provavelmente um jovem negro vai ser considerado suspeito. Somente para citar um exemplo disso, em 2013 a Polícia Militar de Campinas expediu uma Ordem de Serviço para que policiais abordassem jovens negros e pardos num bairro nobre da cidade. A justificativa do expediente era de que pessoas com esse perfil eram suspeitas de praticarem assaltos na região. Há estudos que analisam a construção do chamado "elemento suspeito"[13] e sua relação com o racismo presente nas ações policiais. De acordo com Bittner (2003) a ação seletiva tem relação com o próprio surgimento da polícia, que veio para controlar a transgressão e a desordem das chamadas "classes perigosas": "o jovem, negro e pobre e o velho, rico e branco, fazendo exatamente as mesmas coisas, sob as mesmas circunstâncias, certamente não vão receber a mesma espécie de tratamento por parte dos policiais" (BITTNER, 2003, p.103). A vigilância policial é distribuída de forma seletiva.

Essa violência vivida pela juventude negra é retratada nas pesquisas de homicídio no Brasil. De acordo com o "Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial", produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, os jovens negros de 12 a 29 anos têm 2,6 vezes mais chances de ser assassinados do que os jovens brancos, sendo que em alguns estados localizados no Nordeste do país, como Paraíba e Pernambuco, esse risco chega a ser 11 vezes maior (BRASIL, 2015). Conforme dados do Atlas da Violência (IPEA e FBSP, 2018), a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1% em dez anos. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. No Brasil, em cada 10 assassinatos

13. Ramos e Musumeci (2004), identificaram o uso recorrente da frase "elemento suspeito da cor padrão" nas falas que circulavam entre os policiais via rádio, o que revelou uma relação entre a questão racial e as motivações para uma abordagem policial.

praticados por ano, 7 são contra a população negra. A juventude negra também tem mais dificuldades na garantia de direitos fundamentais, como o direito à vida, à integridade física, ao julgamento justo, ao acesso à justiça, à segurança (LIMA e SINHORETTO, 2015).

É preciso que se entenda a segurança pública como um direito de todos, e não exclusividade de uma determinada classe social ou segmento. Segurança pública significa não ser vítima de qualquer tipo de discriminação, de violência física, psicológica ou simbólica (seja dentro ou fora de casa), e isso inclui os próprios agentes do Estado (sobretudo policiais), de não promoverem violência e também de não serem vítimas dela. Segurança pública envolve mais do que o combate ao crime, significa não ser vítima de qualquer tipo de violência.

OS DIREITOS HUMANOS INVIABILIZAM A SEGURANÇA PÚBLICA

Recorrentemente ouvimos pessoas dizerem que os direitos humanos "atrapalham a segurança pública", sobretudo porque não deixam os policiais "trabalharem". Somado a esse tipo de fala, agrega-se a famosa frase de que os direitos humanos defendem bandidos, por isso é contrária à segurança pública. Entende-se que este "deixar o policial trabalhar" significa o agente poder utilizar de violência para combater o crime e realizar investigações. Mas qual é a raiz desse entendimento? Por que as pessoas acreditam que defender direitos humanos é defender direitos de bandidos? E por que o respeito aos direitos humanos inviabilizaria ações de segurança pública? Alguns estudiosos trazem explicações interessantes sobre essas questões e que tem muito a ver com o tipo de cidadania presente no Brasil.

De acordo com Teresa Caldeira (2000), durante o período de transição democrática pós ditadura militar, a percepção do medo do crime proliferou discursos no sentido de relacionar, de um lado, a ditadura e a violência policial à ordem e, de outro, as reformas democratizantes à expansão do crime e à perda da autoridade estatal. Houve uma politização dos discursos sobre o crescimento do crime, dividindo em campos políticos opostos os defensores do controle do crime a qualquer preço e os defensores da democracia, das reformas e dos direitos humanos, como se estes fossem entusiastas da desordem. Além disso, apesar da promulgação de uma Constituição que abarca os direitos humanos como base para a democracia, o autoritarismo social e as heranças dos regimes autoritários, enraizadas principalmente nas agências encarregadas do controle repressivo da ordem pública, dificultam os avanços desses direitos no Brasil (ADORNO, 1999). O processo de democratização trouxe a questão do lugar dos direitos humanos, do controle da polícia e dos órgãos repressivos, que fundamentaram as ações ditatoriais (PINHEIRO e SADER, 1985).

Em uma sociedade em os direitos não são igualmente distribuídos para toda a população, defender direitos de pessoas presas soou como defesa de privilégios para uma população que não mereceria (CALDEIRA, 2000; CARVALHO, 2005). O imaginário popular, influenciado pelo discurso de determinadas forças conserva-

doras, passou a associar a defesa dos direitos humanos de prisioneiros comuns à defesa de "privilégios de bandidos", reascendendo "o autoritarismo social que, não raro, caracteriza certos traços da cultura política brasileira" (ADORNO, 1999, p.134). Proliferou-se um discurso de que a defesa dos os direitos humanos reforça a impunidade de bandidos e privilegia criminosos. Paralelo a esse discurso, disseminou-se a ideia de que o combate do crime exige uma intervenção autoritária para o controle da ordem pública, e de que a única forma de conter a criminalidade é por meio do uso da violência policial, sem impedimentos legais ou morais (JESUS, 2010). A população reproduz esses discursos, inclusive segmentos da sociedade que são vítimas da própria ação violenta e arbitraria da polícia.

Não se considera a responsabilidade do Estado na resolução de crimes, na prevenção da violência, no investimento em políticas públicas que inibam a ocorrência da criminalidade, da estrutural policial (se ela de fato está dando conta dos cenários de violência que vivemos em nossa sociedade). Enquanto o foco do aumento da criminalidade fica voltado a responsabilizar "os direitos humanos", deixamos de considerar o que realmente importa para o enfrentamento do crime. E a solução que aparece recorrentemente é mais policiamento ostensivo, mais viaturas, mais violência do Estado e, consequentemente, mais desrespeito aos direitos humanos.

Outro ponto é que a população, muitas vezes aterrorizada pelo aumento da violência e do medo, acaba por aceitar o afrouxamento da defesa dos direitos, sem se dar conta que isto fragiliza o seu próprio direito. Concordam com o aumento de aparatos policiais repressivos, de políticas de contenção e atividades mais ostensivas por parte dos órgãos de segurança, sem se preocupar com os resultados e consequências que essas ações apresentam. É como se a violência do Estado pudesse proporcionar maior segurança, quando na verdade, promove mais violência sem manter ninguém efetivamente seguro. Ou seja, se observarmos a realidade descobriremos que "os direitos humanos" não têm "atrapalhado" políticas ostensivas de combate ao crime, porque elas vêm ocorrendo independente dos apelos de entidades de que tais medidas não resolvem o problema da criminalidade e da violência.

Quando acreditamos que direitos humanos estão restritos a direitos de "bandidos", negamos a nós mesmos direitos fundamentais, inclusive a própria segurança pública. Ao permitir que policiais sejam mais violentos, nos tornamos vítimas em potencial dessa violência. Quando apoiamos prisões arbitrárias permitimos que futuramente sejamos presos sem poder apelar para nossos direitos de defesa e inocência. Ao negar nossos direitos, nos afastamos da crítica realmente necessária que precisa ser feita: qual a política de segurança pública que nós temos? E a quem ela serve?

E OS DIREITOS HUMANOS DOS POLICIAIS?

Essa questão sempre aparece, novamente relacionada ao velho pensamento de que "direitos humanos defende apenas bandidos", restringindo mais uma vez os

direitos humanos e limitando o potencial de proteção que o Estado precisa oferecer a todos, seja das pessoas privadas de liberdade, seja daqueles que atuam na área de segurança pública. Esse entendimento provavelmente está associado ao fato de que as entidades de defesa de direitos humanos se pronunciam recorrentemente quando há um caso de extermínio ou violência policial, e de não "aparecer" quando policiais são vítimas da violência de determinados grupos criminosos. E de fato, isso pode gerar a falsa ideia de que "direitos humanos só aparece pra defender bandido". No entanto, diversas organizações vêm se pronunciado e demonstrando preocupação com a morte de policiais, com os direitos humanos dos policiais, que são pressionados cotidianamente a darem respostas efetivas ao combate à criminalidade. Tem que cumprir metas (muitas vezes absurdas), apresentam turnos desumanos, além de terem que complementar a renda familiar com bicos, o que afeta diretamente seu grau de stress, com atividade extenuante, tanto fisicamente quanto emocionalmente. A dupla jornada de trabalho também representa riscos. De acordo com dados do FBSP, 267 policiais foram mortos durante o período de folga e 91 durante expediente em 2015 no Brasil. Podemos dizer que temos a polícia que mais mata, mas também a que mais morre no mundo (BUENO e LIMA, 2018). Ou seja, aqueles que trabalham para garantir segurança a todos, não têm a sua própria vida garantida.

Há também um número considerável de suicídios de policiais, o que demonstra que as instituições de segurança pública pouco (ou nunca) olham para seus profissionais. De acordo com a Ouvidoria de Polícia de São Paulo, 16 Policiais Militares e 10 Policiais Civis cometeram suicídio em 2017. Em serviço, morreram 12 Policiais Militares e 4 Policiais Civis. Ou seja, morreram mais policiais em São Paulo por suicídio do que em serviço.

O direito de livre manifestação e de associação também não é garantido aos policiais militares. Encontram-se numa situação ambígua em que, são profissionais da segurança pública, mas estão ligados a uma organização de estrutura militar, submetidos a códigos disciplinares anacrônicos. O Código Militar brasileiro e diversos códigos disciplinares estaduais impõem limitações à liberdade de expressão dos policiais, sendo punidos inclusive com prisão. Criticar um superior ou uma decisão do governo, por exemplo, corresponde a crime com pena de até um ano de detenção, conforme o artigo 166 do código penal militar. De acordo com pesquisa da Human Rights Watch (2017), muitos policiais sofrem punições arbitrárias como retaliação por terem manifestado suas opiniões. Esses códigos permitem punições severas e muitas vezes desproporcionais à gravidade dos atos. O que podemos observar é policial sendo punido por não cuidar de seu uniforme, mas não ser investigado por possíveis práticas de tortura ou execução arbitrária. Nessa lógica, mais vale um policial disciplinado do que um policial que respeite os direitos humanos.

Uma pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pela Fundação Getúlio Vargas, com apoio da SENASP/MJ demonstrou que a maioria dos policiais entrevistados foram favoráveis à desmilitarização, sendo que 93,6% defenderam a modernização dos códigos disciplinares de modo a adequá-los à

Constituição Federal de 1988 (LIMA; BUENO; SANTOS, 2014).

Os policiais militares também são os profissionais do sistema de segurança pública e justiça com piores salários e qualificação. Há todo um imaginário em torno da figura do policial militar, de uma identidade heroica, de que sua atividade envolve "arriscar a vida" pela segurança da população. Muitos policiais acabam assimilando essa ideologia, e não se veem como profissionais que deveriam ser valorizados, e não sacrificados (LIMA, SINHORETTO, 2015). Ao fazerem isso, deixam de ser considerados trabalhadores que merecem salários dignos.

Apesar da inserção do curso de Direitos Humanos na Academia de Polícia, os policiais estão submetidos a uma rotina que os leva a reforçar violações de direitos. Essa questão apareceu com frequência durante as audiências para a construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, o Eixo sobre Educação dos Profissionais dos Sistema de Justiça e Segurança Pública, que reuniu representantes da sociedade civil, policiais civis e militares, e representantes do Ministério Público e Defensoria Pública. Nos debates, os policiais contrapunham os direitos dos policiais aos direitos humanos, como se fossem coisas diferentes e uma anulasse a outra. Infelizmente isso impacta na garantia de direitos humanos compreendida como direito de todos. Consequentemente, no imaginário sobre segurança pública, os policiais acreditam que direitos humanos atrapalha o seu trabalho e não lhes serve para sua própria defesa. É como se direitos humanos fossem incompatíveis com a polícia, quando na verdade, a polícia é uma grande responsável pela garantia dos direitos humanos. Assim, temos que pensar como profissionais responsáveis pela garantia e defesa dos direitos humanos estão tão distantes da sua própria cidadania.

Além disso, muitas das mazelas sociais são consideradas "caso de polícia" no Brasil. As próprias autoridades governamentais quando querem resolver determinados problemas sociais mandam os policiais, como no caso da Cracolândia em São Paulo, por exemplo. Parece haver uma ilusão de que os policiais vão salvar a humanidade, quando na verdade nem eles têm a sua própria humanidade considerada.

Uma segurança pública militarizada e que desconsidera os seus profissionais é o que temos para enfrentar a violência em uma sociedade de extremas desigualdades. Se a polícia existe para "manter a ordem pública", e a ordem social existente é desigual, o papel dos agentes de segurança é manter essa desigualdade como se ela fosse algo normal, quando na verdade não é. Inclusive, o próprio policial está imerso nesta desigualdade, e é muito mal pago para manter uma ordem social na qual ele está na base, arriscando a própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que segurança pública temos em uma sociedade extremamente desigual? Como esperar que uma sociedade como essa seja pacificada? Com certeza, o que temos é uma segurança pública que não prioriza direitos humanos e que se vale da força para manter a ordem estabelecida. Por isso, precisamos pensar em segurança

pública integrado aos demais direitos humanos, sem essa indivisibilidade não teremos nenhum quadro de mudança.

O tema não se esgota aqui, ao contrário, o que pretendemos com o presente texto é motivar a discussão e o debate sobre segurança pública e direitos humanos. Propomos mais, convidamos a todas e todos disputarem esse campo, essa "trincheira discursiva" e de formulação de políticas pública. Não podemos ficar de fora de algo que faz parte do nosso dia a dia.

Temos muitas outras frases para problematizar quando falamos de segurança pública, sobretudo neste momento em que vivemos de eleições. Vejamos algumas delas: "o aumento de penas e seu recrudescimento vai trazer mais segurança à sociedade", "a redução da maioridade penal vai diminuir a criminalidade", "a liberação das armas vai trazer mais segurança para o cidadão de bem", entre tantas outras. Será que essas frases realmente trazem soluções para a questão do crime e da violência?

Bom, sem entrar na especificidade de cada uma dessas frases, o que podemos dizer é que nenhuma delas de fato traz soluções, ao contrário, aumentam a insegurança e a violência. Aumentar penas, por exemplo, não resolve o problema da segurança, e isso já foi mais que comprovado por diversas pesquisas, sejam elas nacionais ou internacionais. Na mesma medida, a redução da maioridade penal vai levar um número considerável de adolescentes às penitenciárias, que já são péssimas para os adultos e que não ressocializam ninguém.

A liberação das armas não traz nem a sensação de segurança. Ao contrário, teremos um número maior de armas circulando e maior risco de homicídios por armas de fogo. Inclusive, ao invés de discutir a liberação de armas, deveríamos compreender como armamentos comprados para a polícia são desviados e param em outras mãos. Temos como exemplo o caso dos assassinatos de Marielle Franco e Anderson Pedro Gomes (VENTURINI, 2018), mortos com arma desviada da força de segurança no Estado do Rio de Janeiro cuja munição era de lotes vendidos para a Polícia Federal, igualmente desviados (LEITÃO, 2018).

O que vai realmente fazer diferença é a ampliação do debate pública, é a compreensão de que segurança pública não é coisa exclusiva de polícia. Significa discutir a nossa sociedade, o que temos e o que queremos. Pensar sobre a sociedade que sonhamos e que pode ser alcançada, se todos participarem desse processo. Por isso acreditamos na democracia como o sistema que proporciona essa participação. E por isso vale a pena lutar por ela. E, para concluir (o texto, não o debate) citamos nosso querido Paulo Freire: "Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão. "

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. Monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea. In: MICELI (org.) *O que ler na ciência social brasileira 1970-2002*. ANPOCS, São Paulo: Sumaré; Brasília: Capes, 2002.

BITTNER, Egon, *Aspectos do Trabalho Policial*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BRASIL, Presidência da República. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*. Brasília, Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
BRASIL. Decreto-lei nº 667, de 2 de julho de 1969. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0667.htm. Acessado em 02 de outubro de 2018.

BRASIL. *Relatório Final da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública*. Ministérios da Justiça, Brasília ,2009. Disponível em http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Seguranca_Publica/relatorio_final_1_conferencia_seguranca_publica.pdf. Acessado em 02 de outubro de 2018.

BUENO, Samira. *Bandido bom é bandido morto: a opção ideológico-institucional da política de segurança pública na manutenção de padrões de atuação violentos da polícia militar paulista*. Dissertação de Mestrado, Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, 2014.

BUENO, Samira; LIMA, Renato. *Polícia que mata, polícia que morre*. Monitor da Violência - FBSP/NEV-USP/G1. 10/05/2018. Disponível em: https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/policia-que-mata-policia-que-morre.ghtml.

CALDEIRA, Teresa Pires. *Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Ed. 34, Edusp, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 7ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COIMBRA, Cecília M. B. *Tortura no Brasil como herança cultural dos períodos autoritários*, Revista CEJ, Brasília, n.14, p.5-13, maio/agosto, 2001.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo, FBSP, 2018.

HUMAN RIGHTS WATCH. *Brasil: Polícia Militar Silenciada Leis usadas para suprimir demandas por reforma policial,* 2017. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/news/2017/03/09/300970. Acessado em 9 de abril de 2017.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA RIO DE JANEIRO. Base de Dados. Disponível em: http://www.ispdados.rj.gov.br/. Acessado em 2 de outubro de 2018.

JESUS, Maria Gorete Marques de. *O crime de tortura e a justiça criminal: um estudo dos processos de tortura na cidade de São Paulo,* São Paulo: IBCCRIM, 2010.
LEITÃO, Leslie. *Munição usada para matar Marielle é de lotes vendidos para a Polícia Federal.* RJTV-GLOBO, 16/03/2018. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/municao-usada-para-matar-marielle-e-de-lotes-vendidos-para-a-policia-federal.ghtml. Acessado em 26 de setembro de 2018

LIMA, Renato Sérgio de., SINHORETTO, Jacqueline. Narrativa autoritária e pressões democráticas na segurança pública e no controle do crime. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2015, pp. 119-141.

LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghinringhelli de. *Crime, polícia e justiça no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2014. p. 482-484.

LIMA, Renato Sérgio; BUENO, Samira; SANTOS, Thandara. *Opinião dos policiais brasileiros sobre reformas e modernização da segurança pública.* Pesquisa opinião dos policiais. São Paulo, CPJA-FGV/Fórum Brasileiro de Segurança Pública/SENASP, 2014.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. *Militarização e direitos humanos: gramáticas em disputa nas políticas de segurança pública no Rio de Janeiro,* Brasil, Fórum Sociológico, 25, p. 11-22, 2014.

OLIVEIRA, Henrique. *Uma polícia para os ricos e outra para os pobres, mas quando foi diferente?* JUSTIFICANDO/Carta Capital, 28 de agosto de 2017. Disponível em: http://justificando.cartacapital.com.br/2017/08/28/uma-policia-para-os-ricos-e-outra-para-os-pobres-mas-quando-foi-diferente/. Acessado em 25 de setembro de 2018.

PINHEIRO, P. S.; et al. *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana.* Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 1998.

RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. *"Elemento suspeito". Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro.* Boletim Segurança e Cidadania, n. 8, novembro de 2004.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. *A militarização da segurança*. Le MondeDiplomatique, 7 de março de 2012. Disponível em:http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1120. Acessado em 16 de janeiro de 2016.

TEIXEIRA, Alessandra. *Construir a delinquência, articular a criminalidade: um estudo sobre a gestão dos ilegalismos na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VENTURINI, Lilian. *O assassinato de Marielle Franco num Rio sob intervenção em 4 pontos centrais*. NEXO, 15 Mar 2018. Disponível no site: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/03/15/O-assassinato-de-Marielle-Franco-num-Rio-sob-interven%C3%A7%C3%A3o-em-4-pontos-centrais. Acessado em 26 de setembro de 2018.

WEBER, Max. 1999. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: UnB. 2 v.

DEMOCRACIA DE BASE E PODER POPULAR: A DISPUTA DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS

WAGNER HOSOKAWA*[14]

RESUMO

O presente artigo realiza uma análise conceitual da democracia e os desafios na contemporaneidade. Realizado no âmbito da contribuição dos "Círculos de Cultura" promovidos pelo Instituto Paulo Freire, Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos e a Central de Movimentos Populares, com o tema central "Educação, Democracia e Direitos Humanos". Nossa contribuição será um diálogo com os pensadores tradicionais da teoria democrática como Bobbio, Sartori e outros, bem como seu contraponto em Ranciére e Borón na perspectiva democrática ora capitulada pelo pensamento liberal, ora em disputa pelas classes populares e suas reivindicações. Primeiro, estabeleceremos diálogo com autores liberais e o atual momento na fase neoliberal, segundo refletir sobre os caminhos democráticos através da luta social que tornaram possível na constituição de 1988 o surgimento dos conselhos participativos de políticas públicas e experiências da democracia participativa como os Orçamentos Participativos (OP's) e terceiro resgatar o processo democrático brasileiro, suas idas e vindas na história, a disputa de projetos societários no centro encerramos com as lições de Coutinho e sua defesa da democracia como "valor universal".

PALAVRAS-CHAVE

Democracia; estado e sociedade; democracia participativa.

14. Doutorando em Ciências Humanas e Sociais pela UFABC (São Paulo); Mestre em Serviço Social pela PUC/SP; Graduado em Serviço Social (PUC/SP); Docente do Curso de Serviço Social da UNG/Ser; e Assistente Social na Prefeitura de Guarulhos (SP). E-mail:wagnerhosokawa@gmail.com

ABSTRACT

This article performs a conceptual analysis of democracy and the challenges in contemporary times. Held in the context of the contribution of the “crop circles” promoted by Instituto Paulo Freire, Gaspar Garcia de Human Rights Centre and the Popular Movements Center, with the central theme “education, Democracy and Human Rights”. Our contribution will be a dialogue with the traditional democratic theory thinkers like Bobbio, Samson and others, as well as your Ranciére counterpoint and democratic perspective Borón ora letter by liberal thinking, now in dispute by classes popular and its claims. First, we will establish dialogue with liberal authors and the current time in the neo-liberal phase second reflect on the democratic paths through the social struggle that made possible the Constitution of 1988 the emergence of participatory councils of public policies and experiences of participatory democracy as Participatory budgets (OP’s) and third rescue the Brazilian democratic process, their comings and goings in the history, the corporate projects in the Center concludes with the lessons of Chris and your defense of democracy as “universal value”.

KEYWORDS

Democracy; state and society; participatory democracy.

OS CAMINHOS DA DEMOCRACIA: O PENSAMENTO LIBERAL E SEUS PENSADORES.

O pensamento liberal tratou logo de associar-se ao conceito da democracia. (Sartori, 1987). O liberalismo clássico vai estabelecer, uma relação distante e até mesmo com desconfiança no seu percurso, assim será o ciclo do "casamento" que deriva do retorno a ideia de democracia, ou democracia dos antigos para democracia dos modernos (Touraine, 1996; Bobbio, 2005) o conceito vai tomando formas, ora idealista, ora pragmática, dependendo do seu uso que caminha paralelamente às transformações do processo de acumulação do capital e da conjuntura política.

Bobbio (2005) irá delimitar o campo de estudos na "democracia dos antigos" e "democracia dos modernos", considerando as primeiras expressões da democracia grega importantes no aspecto histórico, considerava, assim como outros pensadores liberais o ponto de partida, pois seu desenvolvimento dar-se-á na modernidade, conforme Tilly nos explica:

> *"Contudo, antes de nos apressarmos em identificar as cidades-estados gregas como as formas originais de democracia, devemos refletir sobre um fato fundamental: mais ou menos a metade da população de Atenas era constituída por escravos. Os escravos não possuíam qualquer direito de cidadania: os cidadãos eram seus proprietários, e eram os mediadores de qualquer relação destes com o Estado ateniense. Tampouco os estrangeiros ou as mulheres e crianças se qualificavam cidadãos. Somente os homens adultos livres eram detentores de cidadania." (Tilly, 2013, p. 40)*

E os conceitos da democracia, na perspectiva liberal - quatro ciclos, sendo o primeiro, a democracia dos antigos, o segundo, a democracia dos modernos que dividem-se (1) fase de início, século XIX e metade do século XX, (2) fase intermediária das mudanças pós-segunda guerra, (3) correlação entre capitalismo e democracia, e seus derivativos, como a poliarquia, democracia pluralista, comunitarista, entre outras, e a (4) fase neoliberal.

O reducionismo do termo *"governo do povo"* - origem da democracia nascida na Grécia pertence mais a estrutura de organização social hierarquizada, a democracia dos antigos expressava o entendimento de uma época. Bobbio (2005) irá sobre isso definir que a democracia em seu significado geral não mudou ao longo do tempo, pois como forma de governo advém desde os gregos, contudo, seu significado valorativo altera-se pelos movimentos que passam pelos determinantes da conjuntura e da história.

Noção de povo em Shumpeter - legitimar para seu próprio bem o conjunto dos representantes políticos que vão constituir-se na sociedade política com poder de decisão, que estaria em "boas mãos", quase um retorno a lógica que foi tão romanticamente defendida por Tocqueville, e apoiada por Touraine, ao considerar o modelo de Estado e de democracia estadunidense exemplar pelo fato de ter emergido seu sistema político e institucional a partir de uma aristocracia "madura" em conduzir os "negócios do Estado", comungando da lógica shumpeteniana

de democracia representativa e normativa no aspecto da organização social do Estado e das demais instituições que a compõe.

Touraine (1996), outro pensador liberal da democracia, irá inclusive contra a ideia de emancipação humana vislumbrado pela visão ontológica do marxismo, irá estabelecer o contraponto com os regimes não democráticos, e na sua definição da democracia ela seria *"a livre escolha, em intervalos regulares, dos governantes pelos governados (e) ilustra claramente o mecanismo institucional sem o qual ela não existe"* (Touraine, 1996, p. 4).

Segundo Bobbio (1987, p.30) a república, ou res publica, diz sobre o caráter de exposição ao público, ou seja, exige que o poder seja visível, "lugar onde se exerce o poder em toda forma de república é a assembleia dos cidadãos (democracia direta)" e mesmo que hajam desenvolvimentos causados pela democracia nas transformações entre governados e governantes, essa publicização do poder ainda não está superada na questão da dicotomia entre público e privado. Para o pensador, a "democracia" estabelece-se enquanto conceito na teoria das formas de governo, não expressando um valor em si ou universal.

A segunda metade do século XX seria o momento em que a legitimidade da democracia encontra-se no centro de uma disputa para responder as transformações do mundo geopolítico, em termos conjunturais, o Welfore State e seus conflitos internos nos processos de acumulação do capital, a questão das colônias sob domínio da Europa Ocidental e a guerra fria que promoviam mais conflitos fora dos territórios estadunidenses e russo e mais externamente na configuração do continente americano com a ditaduras civil-militares no Cone Sul, guerra do Vietnã, revoluções e contrarrevoluções, tempos de reivindicações de direitos civis, revolução sexual, enfim, é neste cenário que o debate sobre o papel da democracia torna-se crucial, num tempo em que os Estado-nação estruturam-se a partir de instituições democráticas, bem como a sua legitimidade penetrando em toda vida social, o desenvolvimento da comunicação de massa e novos paradigmas ideopolíticos e culturais.

Os pensadores comunitaristas argumentarão que mesmo a democracia liberal, orientadas pela teoria normativa, deveriam reconhecer a internacionalização da cidadania democrática e a pluralidade do caráter ético dos Estados-nação, ao ponto que a igualdade proposta pelo *distributismo liberal* é uma contradição, pois, obscurece a existência de realidades multiculturais, comunitários e diversos de relações e organizações sociais, contudo esse pensamento é reducionista ao definir que democracia possa constituir-se como uma sociedade homogênea e etnocêntrica.

Segundo Habermas (1997), a *democracia deliberativa* é através da ação política comunicativa que se estabelece entre os seus cidadãos e o grau de penetração que existe no processo deliberativo, ou seja, é possível haver um sistema político da democracia representativa, desde que a sociedade civil possa comunicar-se e contribuir na deliberação através da participação nas esferas públicas existentes, e o grau de influência exercido sobre a sociedade política.

Os arranjos participativo-deliberativos, uma corrente habermasiana, segundo Cohen e Fung os arranjos participativo-deliberativos tornarem-se uma possibilidade para solução dos problemas locais e administrativos, às instituições estatais e os

legislativos estariam submetidos a esta nova lógica de poder, deslegitimando-os e segundo é como sair do local para o nacional, em termos de abrangência territorial de grandes proporções, questão que reside na ampliação da esfera pública de debate e o debate público que podem expandir os limites da participação deliberativa.

Há o surgimento de outros conceitos como o *participacionismo* em Pateman (1992) discute o papel participação na perspectiva da democracia participativa, e enfatiza a necessidade da introdução de instrumentos de gestão democráticos na esfera da vida cotidiana, especialmente nos locais de trabalho. A ideia é estimular a participação engajada na base e, assim, treinar os indivíduos e formar cidadãos ativos, com maior interesse pelos assuntos de interesse comum de decisão das instâncias de governo.

Retoma historicamente que a emergência do uso recorrente da palavra "*participação*" nos debates políticos da década de 1960 por inúmeras lideranças políticas situa-se no período em que processos de redemocratização de países sul-americanos, a descolonização nos países ao norte da África, a erosão do regime do apartheid na África do Sul e principalmente nos países do bloco soviético em que a democratização tem sido apoiada pelas concepções liberal-democrática. Sua visão do conceito da democracia participativa estará ligada a participação no local de trabalho, bem como outras esferas públicas não formais, considerando-o o caráter *conselhista* exercida pela participação dos trabalhadores e sua massificação nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Já para o pensamento neoliberal, a "*democracia é, em essência, um meio, um instrumento utilitário para salvaguardar a paz interna e a liberdade individual. E, como tal, não é, de modo algum, perfeita ou infalível*" (Hayek, 2010, p. 79) sendo um retorno ao caráter meramente racional weberiano e kantiano com relação ao Estado e a liberdade, liberalizantes, e entendendo-se como "paz interna" a velha fórmula do pacto social capitalista, agora em termos neoliberais.

Rancière (2014), filósofo francês, vai provocar um debate contemporâneo sobre o papel da democracia, ou porquê não dizer "democracias", um paradigma conceitual da democracia, seus críticos e seus usos pelos sistemas políticos agora assumem uma nova questão que ele chama de "o novo ódio à democracia", que contraditoriamente opõe uma democracia contra a outra, em termos da visão civilizatória apregoada pelo neoliberalismo.

Apropria-se do processo democrático moderno ao utiliza-lo para *referendar* suas posições, apatia política da sociedade civil, principalmente a classe trabalhadora, diante do Estado gerencial que como numa anti-propaganda, promove as elites econômico-financeiras em detrimento da maioria da população. Assim, Borón analisa a forma como o pensamento neoliberal buscou constituir sua legitimidade,

> *"na consciência das classes populares a partir de sucessivas derrotas políticas e da consolidação da hegemonia neoliberal tiveram também outras consequências: a despolitização e o inevitável recuo sobre o individualismo e a esfera do privado. É Necessário acrescentar ainda outro* **impacto "disciplinante"***: o* **terrorismo econômico suscitado pelas memórias**

> **traumáticas da hiperinflação. Sobre isto se monta o fetichismo da "estabilidade"**, *cujos efeitos desmobilizadores e conservadores são bem conhecidos." (Borón, 2001, p. 349-350) (grifo nosso)*

A visão democrático-participativa contemporânea em Boaventura: para uma epistemologia do Sul: Boaventura de Souza Santos, sociólogo português, irá dentre as suas contribuições estabelecer um contraponto a ideologia neoliberal, bem como as antigas definições economicistas do século XX na relação com os países denominados como "terceiro mundo" ou "subdesenvolvidos", ao defender, por exemplo, uma nova epistemologia do Sul ao estabelecer diálogo com as experiências de resistência ao capitalismo neoliberal, ou como defende para reinvenção de uma nova sociabilidade

Se apoia nos enfrentamentos e resistências societárias na perspectiva num primeiro momento de um Estado como novo movimento social partindo das iniciativas no campo democrático-participativo. Sua defesa mais contundente na perspectiva do pós-contratualismo é a necessidade da repolitização do Estado ou como prefere, o Estado como um novo movimento social em que na "tensão entre democracia e capitalismo, que é urgente reconstruir, só pode ser se a democracia for concebida como democracia redistributiva" (Santos, 1999, p. 121) sendo nesse pressuposto que define sua compreensão da democracia participativa.

AS EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRACIA PELA BASE: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 ATÉ O MOMENTO

O artigo 14 da Constituição ao tratar da soberania popular reafirma o sufrágio universal, voto direto e secreto, princípio *sine qua non* do Estado Capitalista, além do estabelecimento do plebiscito, referendo e a iniciativa popular, ou seja, toda estrutura comum a democracia liberal, no campo do reestabelecimento pleno dos direitos democráticos individuais e coletivos coexistem na Carta de 1988 dois conceitos de democracia, aparentemente antagônicos, o procedimental e o deliberativo.

Avritzer (2009) vai afirmar que a participação da sociedade civil e das instituições participativas no Brasil na Constituição de 1988 foram sendo introduzidas em legislações infraconstitucionais e especificas, regulamentadas principalmente nas políticas de Seguridade Social em especial nas políticas de Saúde e Assistência Social, avançando para demais políticas públicas na figura dos Conselhos de Políticas Públicas ou de Controle Social como são conhecidos.

Em outro estudo, Teixeira (2013) traz em sua análise que, a perspectiva deliberativa na qual se baseavam alguns entusiastas da utopia *conselhista*, no momento em que se depositava nos conselhos de políticas públicas capacidade de desequilibrar as relações de poder muito além das ideias de *accontability* e *good governance*, o idealismo presumiu que tratava-se de uma radicalidade na partilha do poder. Tal idealização esbarrou nos problemas comuns da pratica deliberativa. Destacando-se que mesmo a sociedade civil possui um difícil processo de diálogo e negociação,

com o corporativismo das organizações, e dependência da vontade política do gestor público em seu governo, de priorizar tais decisões dos conselhos desde que não entrem em conflito com o seu exercício do poder. Questiona a excessiva institucionalização da participação que afeta a autonomia, principalmente, dos movimentos sociais e uma absorção institucional nas funções dos conselhos, esvaziando da cena política a participação política e o trabalho de base.

O mesmo fundo público que deveria ter papel central para o êxito dos conselhos, segundo o qual não se prioriza nada sem esse investimento público do Estado na operação dos direitos sociais. E esta é a questão desafiadora para os conselhos de políticas, enfrentar o debate sobre a natureza do Estado, o esvaziamento do poder público nos conselhos diante da primazia das reformas neoliberais anti-universalistas com relação a direitos e o seu uso para outras finalidades (Teixeira, 2013 p. 96).

A experiência do Orçamento Participativo (OP), diferente dos conselhos e conferências, é uma das inovações, implantadas nas administrações municipais governadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sendo o principal catalisador dessa ação. Avritzer (2009, p. 37) define o orçamento participativo como *"[...] forma de balancear a articulação entre representação e participação ampla da população por meio da cessão da soberania por aqueles que a detêm"*, mediante resultado de um processo eleitoral-deliberativo em assembleias com ampla participação da população local e com o estabelecimento de conselhos com representantes da população local por região, onde as ações aprovadas passariam ainda pelo crivo da vontade política do governante, que em contrapartida assume o compromisso de executá-las.

O *boom* das experiências do OP, segundo Avritzer, dar-se-á em 1997 com expansão e pluralidade no espectro partidário, consolidando-se em 2004 com cerca de 170 experiências em administrações municipais. Ainda concentradas muito no Sul, lugar da primeira experiência em Porto Alegre (RS), e no Sudeste, há sinais de crescimento considerável no Nordeste, explicado pelo espraiamento da cultura política participativa que entra na agenda política de poder local, associados ao êxito em combinar serviços e obras públicas pactuadas e conquistadas pela população local.

Se na perspectiva quase majoritária dos entusiastas do OP está em estabelecer uma nova democracia direcionada para participação social dentro de arranjos participativo-deliberativos que componham a democracia representativa, há também divergências de fundo como do professor Boaventura de Souza, que aponta o OP e outras experiências democrático participativas na perspectiva de uma articulação contra hegemônica entre o local e o global, contra capitalismo neoliberal e inclusive contra o atual sistema político que legitima esse estágio mercantilizado do capital.

Aqui reside diferenças de estratégia. Em que temos duas variáveis da legitimidade operando de um lado a favor da manutenção do atual sistema político representativo, onde o OP opera a seu favor e outra que entende o OP como parte da construção de um novo sistema político que atenda aos anseios de rompimento com a ordem política e econômica vigente. Seja para um lado ou outro, as práticas

democrático-participativas têm ainda a resistência por parte dos partidos políticos, que querem institucionalmente acessar o poder e não socializa-lo.

O PROCESSO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO: TRAJETÓRIA E REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

O conteúdo desta parte busca realiza uma "linha do tempo da democracia" no Brasil onde utilizamos enquanto fonte bibliográfica o livro "Eleições no Brasil: uma história de 500 anos" (2014) produzida pelo Tribunal Superior Eleitoral, e mesmo havendo outros recursos historiográficos, este documento de referência foi elaborada pela principal instituição eleitoral do Estado Brasileiro, em tese, expressando a história oficial. Na sequência abordaremos alguns aspectos da disputa societária relativa ao campo popular da sociedade brasileiras em diálogo com as reflexões do pensador Carlos Nelson Coutinho.

Da perspectiva descritiva do TSE a primeira eleição de que se tem notícia definiu os membros do Conselho Municipal da Vila de São Vicente, atual capital São Paulo, em 1532 e ocorreu conforme as determinações das Ordenações do Reino, onde quem podia votar eram apenas os "homens bons tinham o direito de poder escolher os administradores das vilas". Na época do Brasil Colônia, eram "homens bons" os nobres de linhagem, os senhores de engenho, e os membros da alta burocracia militar, a esses se acrescentando os homens novos, burgueses enriquecidos pelo comércio.

Na Lei Saraiva, em 1881, é que foi proibido o voto daqueles que não soubessem ler nem escrever, inaugurando o chamado censo literário, responsável pelo decréscimo no eleitorado à época. Tendo em vista a concepção restritiva de cidadania, onde só eram cidadãos quem tivesse certos atributos econômicos e morais, os critérios estabelecidos para exercício dos direitos políticos foram objeto de grande detalhamento por parte dos textos legais, assim era definido o "voto censitário" no Brasil.

Após isso, na Primeira República (1889-1930) que a rigor foi constituída por um golpe de estado e promovida por setores militares, influentes nas definições políticas do período, formalmente, a Constituição de 1891 definia como cidadãos os brasileiros natos e, em regra, os naturalizados. Podiam votar os cidadãos maiores de 21 anos que tivessem se alistado conforme determinação legal. Mas o que, exatamente, significava isso? Simples em 1894, na primeira eleição para presidente da República, votaram cerca de 2,2% da população.

Indicando que, apesar de a República ter abolido o critério censitário e adotado o voto direto, a participação popular continuou sendo muito baixa em virtude, principalmente, da proibição do voto do analfabeto e das mulheres. Tratando em particular sobre o voto das mulheres, o exercício do voto foi associado aos papéis sociais atribuídos às mulheres, significando que, durante boa parte de nossa história, as mulheres não puderam votar, conquistando esse direito somente a partir de 1932 após lutas sociais e influências advindas de outras nações, em parte pelo pensamento liberal.

Essa pequena fase da pré-democracia brasileira foi interrompida pela ruptura promovida em 1930, tendo à frente Getúlio Vargas, militar e político rio-grandense, neste período, as reformas do Estado e a adequação das forças políticas majoritárias, em particular a burguesia agraria e a nova burguesia industrial buscam recompor a unidade das elites brasileiras, a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, convocou a população a votar em seus representantes, sendo que os anos de 1930 a 1932 é marcado pelos conflitos de interesse que começam a emergir entre os atores que compunham a aliança liberal, porque, de um lado, encontrava-se o grupo dos tenentes com um projeto de centralização política, cuja base ideológica residia na negação das instituições liberais, com influencias na ideia de "ordem" tradicional das instituições militares e, de outro, as oligarquias dissidentes, com o objetivo de reformar as instituições que existiam na época, buscando estabelecer um rearranjo das elites no poder.

O golpe do Estado Novo traz uma nova interrupção da ordem democrática, em 1937, e o país viveria de 1937 a 1945 um período em que foram suspensas as eleições no Brasil, com casas legislativas dissolvidas e a ditadura governou com interventores nos estados, durando oito anos, impedindo que a classe trabalhadora organizada e emergente, mesmo após o controle do sindicalismo promovida pelas leis trabalhistas, pudesse exercer seu protagonismo.

Os efeitos do final da segunda guerra mundial e com parte da narrativa mundial estabelecida contra o "fascismo", "reacionarismo" e "regimes autoritários" leva o governo Vargas a reestabelecer a República democrática (1945-1964) porém, parte das elites reivindicam o poder central, contra o "nacional-estatismo" vinculado a política de Vargas e associados a disputa societária da "guerra fria" que envolvia os conflitos entre EUA, "representando o capitalismo" e a extinta URSS (Rússia) "representando o bloco socialista", onde no Brasil o pensamento nacional-liberal foi constantemente combativo, junto com as organizações de ideias socialistas, esse "movimento" que conduziu ao golpe de estado ocorrido em 1964 foi tentado antes em 1951, 1954, 1956 e 1961. Ao todo foram eleitos nesse período Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, que se suicida em 1954, Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, que renunciou em 1961.

Importante recordar que nesse período o sistema eleitoral exigia eleição do titular e do vice, ou seja, não haviam chapas, já que o vice-presidente também era eleito pelo voto popular, assim em setembro de 1961, João Goulart, conhecido como "Jango" assumiu a presidência, porém para evitar conflitos internos, seus interlocutores negociaram com os militares que o presidente governaria com poderes reduzidos, em virtude de o sistema de governo parlamentarista, tendo assim permanecido até 1963 após primeiro plebiscito nacional realizado, retornando ao sistema presidencialista. A Experiência do Estado democrático brasileiro durou um período maior, completando 19 anos, contudo, e influenciado pela situação política mundial bipolar, um setor da classe dominante aposta, em conjunto com setores militares conservadores um golpe militar em abril de 1964.

O regime militar impõe uma nova agenda econômico-política, repactuando a unidade das elites, aliadas a inserção do país na nova fase do capitalismo mundial

e consolidando as bases do capitalismo monopolista, sem democracia, o Estado governado pela elite militar e representantes técnicos da lógica do capital. Esse regime de exceção acontece de 1964 a 1985, cerca de 21 anos, ou se considerarmos a ditadura até a constituição de 1988, temos quase 25 anos sem exercício democrático.

A Nova República que se instala com a eleição indireta de Tancredo Neves, que falece antes da posse e tem a frente Sarney, antiga ARENA que era partido do regime militar, expressa um governo de coalizão que assume em 1985, desde então a democracia brasileira vigorou até os dias atuais, cerca de 29 anos – se considerar a ANC (Assembleia Nacional Constituinte) em 1987 até 2016, representando o período mais longo de exercício democrático do estado e da sociedade brasileira. A ANC começou a se reunir em 1987, estabelecendo as eleições livres em 1989 e um plebiscito nacional para a definição da forma e sistema de governo, que foi realizada em 1993, vencendo o modelo presidencialista.

Dos momentos de instabilidade houveram cerca de três, sendo um impeachment em 1992 que retirou do cargo o ex-presidente Fernando Collor, assumindo o vice-presidente, em 1997 o governo Fernando Henrique impõe com maioria de votos no Congresso Nacional, a emenda que permite a reeleição de governantes, favorecendo a si mesmo em 1998. E em 2016 a presidente Dilma Roussef sofreria um impeachment com alegações técnico-orçamentárias, em um processo confuso e polêmico, assumindo o vice, Michel Temer desde então.

Além da experiência do plebiscito nacional em 1963 e 1993, ambas consultas sobre o modelo de sistema de governo, foi realizado em 2011 e abordou a divisão do Estado do Pará. Tivemos ainda dois referendos, onde a população vota pela ratificação ou não de uma medida do parlamento, em 2005, o povo brasileiro foi consultado sobre a proibição do comércio de armas de fogo e munições.

É fato que o exercício democrático aprimora as instituições, fortalece a sociedade civil e constitui a base do amadurecimento desta própria sociedade, essas interrupções, impediram o país de vivenciar e construir o seu caminho.

CONCLUSÃO

Na contramão da perspectiva democrática liberal e com críticas a ausência de parte da esquerda brasileira em considerar o papel da democracia no centro da sua estratégia, o pensador Carlos Nelson Coutinho, importante referência das obras de Gramsci no Brasil irá em artigo intitulado “A DEMOCRACIA COMO VALOR UNIVERSAL” de 1979, refletir sobre sua preocupação com o reducionismo nas concepções marxistas apoiadas numa ideia de democracia como tática e não como estratégia, resgata as contribuições de Marx, Lenin e Gramsci sobre a democracia na estratégia socialista, papel da transição das instituições (esfera pública formal) com maior intervenção das organizações da sociedade civil (esfera pública informal) para avançar um processo socialista antes, durante e depois da ruptura com o capitalismo.

Denomina a democracia socialista enquanto uma democracia pluralista de massas e uma superação dialética da democracia liberal e trata da renovação democrática como alternativa a "via prussina" do Estado e da sociedade brasileira definida pelas suas elites no processo de sua formação civilizatória e moderna.

A baixa legitimidade da sociedade política brasileira não é algo positivo para esta causa, onde o papel dos partidos políticos, nas várias realidades e estratégias da esquerda latino-americana, ainda são importantes para conquista das instituições, e mesmo que estejam no momento mais baixo da sua confiança, é cedo para decretar o fim ou abandono do seu papel, pois haja visto que não haveria OP e nem as experiências subsequentes de participação política se não fosse pela força política dos partidos, muitos orientadas pela visão de esquerda ou centro-esquerda. Um risco é o aumento da apatia, grande inimigo dos que lutam pela democracia participativa, e em ela também reside a esperança de resistência e construção de uma nova ordem societária.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. *Teoria Democrática e deliberação pública*. Lua Nova nº 49. São Paulo, 2000.

_____. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In.: *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Boaventura de Souza Santos (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico. IN: *Os Orçamentos Participativos na Europa: uma apresentação não convencional*. Coimbra: Portugal - Auditório do CEFA, jun., 2007.

CAJADO, Ane Ferrari Ramos; DORNELLES, Thiago; PEREIRA, Amanda Camylla. *Eleições no Brasil: uma história de 500 anos*. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2014.

FUNG, Archon. Cohen, Joshua. *Democracia Radical*. Revista Política & Sociedade [UFSC] V. 6 –n. 11 –out. 2007.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão* / trad.: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Morais Ribeiro. – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*/ trad.: Luiz Paulo Rouanet. – Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

RANCIÉRE, Jacques. *O ódio à democracia*/ trad.: Mariana Echalar. São Paulo: Ed. Boitempo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

_____. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In. Oliveira, Francisco; Paoli, Maria Célia (org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania – NEDIC. – Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 83-129.

SARTORI, Giovanni. *A teoria da democracia revisitada. Vol. I – O debate contemporâneo*/ trad.: Dinah de Abreu Azevedo. SP: Ed. Ática, 1994.

TILLY, Charles. *Democracia*/ trad.: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

TOURINE, Alain. *O que é democracia?* / trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petropólis (RJ): Ed. Vozes, 1996.

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. *Para além do voto: uma narrativa sobre a democracia participativa no Brasil (1975-2010)*. Tese de Doutorado. – Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

A HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO EM PAULO FREIRE: A BUSCA DO "SER MAIS"

EBENEZER DA SILVA MELO JÚNIOR[15]
MARLICE DE OLIVEIRA NOGUEIRA[16]

RESUMO

A compreensão de Paulo Freire sobre a Humanização do Ser Humano constrói-se como ontologia do ser. Ele entende que o ser humano é um ser inacabado em processo constante de humanização. Para Freire Educação Libertadora é igual à humanização do ser humano. Neste sentido, busca-se apresentar como o conceito de humanização em Paulo Freire é base de seu projeto para uma Educação Libertadora. Demonstra-se como Freire reconheceu a oposição histórica entre Humanização e Desumanização dos seres humanos bem como o caminho que ele indicou para a construção de uma Educação Libertadora, isto é, a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica capaz de tornar os educandos sujeitos do processo educativo bem como de sua própria história.

PALAVRAS-CHAVE

Humanização, conscientização, diálogo.

15. Mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Docente do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. E-mail: ebenezerjr@uol.com.b

16. Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. E-mail: marlice.nogueira@izabelahendrix.edu.br

ABSTRACT

The comprehension of Paulo Freire about the Humanizing of the Human Being is built as an ontology of the being. He understands that the human being is not complete yet and is in a constant process of humanizing. In Freire´s point of view, a Freeing Education is like the humanizing of the human being. In this sense, we aim at presenting how the humanizing concept in Paulo Freire is the base of his project for a Freeing Education. We show how Freire recognized the historical opposition between Humanizing and Dehumanizing of human beings, as well as the way he indicated for the construction of a Freeing Education, that is, the passage from naive awareness to a critical one capable of transforming the learners in the subject of the educational process as well as their own history.

KEYWORDS

Humanization, awareness, dialogue.

INTRODUÇÃO

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27).

Tendo em vista minha formação teológica, na leitura dos textos de Paulo Freire chamou-me a atenção sua preocupação com a condição do ser humano, isto é, o reconhecimento de que este se encontra num processo constante de devir. O ser humano não pode ser considerado como uma realidade pronta, acabada, mas sim como um ser em busca constante de autorrealização e crescimento, o que pode ser identificado com o seu processo contínuo de humanização.

Na busca de apresentar como Paulo Freire compreendeu e descreveu esse processo contínuo de humanização será discutida, inicialmente, a questão da vocação ontológica dos seres humanos: serem mais. A essa vocação, Freire identificou como o próprio processo de humanização dos seres humanos. Mas, ao lado desta, ele apresentou a distorção dessa vocação, isto é, a desumanização presente na história dos seres humanos.

Para que seja vencida a situação de desumanização dos seres humanos torna-se necessário um processo de educação dos mesmos de tal forma que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados e partirem na busca de sua humanização. Nesse sentido, apresenta-se o Processo de Conscientização e Diálogo através do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, bem como na construção de sua humanidade. Antes, porém, será apresentado como Freire definiu os possíveis estados da consciência.

Entende-se que somente através de um processo de Conscientização e Diálogo, o qual compõe o que Freire denominou como Educação Problematizadora, os seres humanos poderão deixar de serem tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo. Entende-se que esse projeto não seja algo dado, mas sim, algo a ser construído de forma conjunta entre educadores e educandos.

"SER MAIS" – A BUSCA DE AUTORREALIZAÇÃO COMO PROJETO DE HUMANIDADE.

Neste primeiro tópico, será apresentada, inicialmente, a concepção da vocação ontológica dos seres humanos, isto é – o "ser mais". Uma vez que se assuma a vocação dos seres humanos para um processo contínuo de sua humanização será descrito o oposto desse processo que é a desumanização dos seres humanos. Entende-se que essa desumanização se faz presente na história dos seres humanos e convoca-nos a um posicionamento diante dela. Postula-se finalmente a necessidade da libertação dos seres humanos de sua condição de desumanizados através da passagem da consciência ingênua a

uma consciência crítica que os possibilita a sair de sua condição de passividade e tornarem-se sujeitos de sua própria história. Nesse sentido, é que se buscará, no próximo tópico, apresentar a concepção freireana do homem e do mundo e da relação estabelecida entre eles.

"SER MAIS" – A VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DOS SERES HUMANOS

Apresenta-se aqui a concepção freireana da vocação ontológica dos seres humanos: serem mais. Ao mesmo tempo, busca-se demonstrar como a partir dessa vocação se estabelece a relação entre os seres humanos e o mundo no qual se encontram inseridos.

Na busca de apresentar o conceito de humanização presente nos escritos de Paulo Freire, Mendonça considera que este recebeu influência de três vertentes do humanismo: o humanismo existencialista, o humanismo cristão e o humanismo marxista (MENDONÇA, 2008, p. 21-37).

Na perspectiva do humanismo existencialista, Mendonça entende que "Freire considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade" (MENDONÇA, 2008, p. 27). Nesse sentido, Freire afirma que ao contrário dos animais que são "seres em si mesmos", os seres humanos são "seres para si". E que são desumanizados quando submetidos a processos que os tornem em "seres para o outro" (FREIRE, 1969, p. 127). Freire aponta ainda que os seres humanos não são seres que apenas existem no mundo, mas que estão em plena relação com este mundo, e dessa forma são capazes de tomarem consciência de si e do mundo (FREIRE, 1982, p. 65). Para Freire (1982, p. 66), "enquanto que o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo".

Freire aponta como características principais da existência humana, sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo:

> *Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aís se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).*

Dessa forma, demonstra-se que a influência do humanismo existencialista fez como que Paulo Freire afirmasse que o educando não deve ser visto apenas como objeto do processo educativo, mas também como sujeito (PEÑALONZO, 1996, p. 574).

Na perspectiva do humanismo cristão, para Mendonça (2008, p. 32) Freire incorpora a categoria da utopia. Segundo ele Freire entende a

> *utopia como o realizável, aquilo que pode se concretizar. Para ele utopia implica denúncia da desumanização e anúncio da humanização, constituindo-se, portanto em práxis. Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. Essa ideia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição da busca humana devido à sua condição de inacabamento (MENDONÇA, 2008, p. 32).*

Gadotti entende, a partir da análise profunda da obra freireana, que se a educação visa a libertação, esta deve estar fundada sobre uma visão utópica, tanto da sociedade quanto do próprio papel da educação:

> *A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a **denúncia** da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, consequentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de **outra** realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADDOTI, 1996, p. 81).*

É nesse sentido que Freire postula a sua Pedagogia da Esperança, pois para ele "não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 1992, p. 91).

Mendonça apresenta ainda na perspectiva do humanismo marxista que Freire incorporou a filosofia da *práxis* que fundamenta a atividade revolucionária marxista (MENDONÇA, 2008, p. 36). Ao fazê-lo, Freire considera a *práxis* como "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo... Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 2005, p. 42).

Ainda que Freire não tenha se tornado plenamente marxista, ele se apropriou das ferramentas de análise do pensamento de Marx, e, assumindo as categorias de opressor/oprimido ele demonstrou a situação histórica de dominação existente entre os seres humanos (JARDILINO, 2008, p. 49).

Partindo da compreensão do ser humano como um ser inacabado, um ser em processo constante de autoconstrução e que se faz presente no mundo, Freire aponta as possíveis relações entre o ser humano e o mundo no qual ele se estabelece:

> *Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encararmos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecani-*

> *cistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).*

Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005, p. 22), sintetiza a compreensão freireana dessa relação entre os seres humanos e o mundo: "Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade".

Calado sintetiza claramente a visão freireana de ser humano:

> *Feito para o **ser mais**, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações **no mundo e com o mundo**, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2001, p. 52)*

Em síntese, segundo Freire, não é possível pensar uma teoria pedagógica que não esteja atrelada à compreensão que se tem do homem e do mundo (FREIRE, 1967, p. 124). Ao mesmo tempo, deve-se ter claramente como se estabelecem as relações dos homens no e com o mundo. E ao fazê-lo reconhecem- se as condições de opressão em que se encontra boa parte da humanidade. Por esse motivo, torna-se necessária uma compreensão da educação como projeto libertador e que esteja fundada sobre a ideia de uma utopia possível.

Uma vez assumida a vocação ontológica dos seres humanos – serem-mais será apresentada no próximo tópico em oposição a esta, a distorção dessa vocação o ser-menos, isto é a desumanização.

HUMANIZAÇÃO X DESUMANIZAÇÃO

Pretende-se, neste tópico, apresentar a contraposição inicial estabelecida por Freire entre Humanização *versus* Desumanização e como essa contraposição aponta para a necessidade de se construir uma Educação que possibilite a libertação dos seres humanos de sua condição de seres desumanizados.

Ao tratar da questão de justificar a *Pedagogia do Oprimido* Freire aponta como questão central a colocação dos homens como problematizando a si mesmos: "o problema de sua humanização, apesar de sempre haver sido de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível (FREIRE, 2005, p. 31). Dessa forma indica-se que todo processo pedagógico deve partir da compreensão que o ser humano tem do próprio processo de humanização.

Ao assumir que o problema central da história presente da humanidade seja a humanização do ser humano Freire entende que logicamente isto se dá em contraposição à desumanização também presente, como segue:

> *Constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 2005, p. 32).*

Freire entende que, reconhecendo a presença histórica da desumanização, essa não é a vocação dos homens, pois se assim o fosse, não haveria necessidade e nem possibilidade de se pensar a educação dos homens. Mas, pelo contrário, ele entende que a vocação do ser humano é a busca de sua própria humanização: a busca do "ser mais", isto é: "o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado" (FREIRE, 1969, p. 127).

Dessa forma, Freire aponta os dois caminhos possíveis para a existência humana: humanização como vocação ontológica do ser e desumanização como distorção dessa vocação:

> *Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).*

Neste sentido, Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, reafirma que o processo de desumanização não pode ser considerado como uma nova vocação do ser humano, ao contrário, cedo ou tarde, aqueles que se encontram desumanizados se voltarão contra aqueles que os desumanizam não para desumanizá-los, mas, produzindo a própria libertação libertarem também aos desumanizadores de sua própria condição de desumanização (2005, p. 33, 37), dessa forma ele afirma que "aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (2005, p. 33). Freire cita ainda Pierre Furter afirmando que "o humanismo consiste em permitir a tomada de consciência da nossa plena humanidade como condição e obrigação, como situação e projeto (FURTER apud FREIRE, 2005, p. 97).

Uma vez assumido que os seres humanos são seres em processo constante de humanização, mas que, ao mesmo tempo, devido às situações históricas específicas encontram-se desumanizados, o próximo passo será descrever como os seres humanos devem tomar consciência de sua própria condição de seres desumanizados e isto como o primeiro passo em direção à sua libertação.

Este processo de passagem da consciência intrasitiva/consciência ingênua para a consciência crítica ocorre no processo de Conscientização[3] e Diálogo, isso é o que será discutido a seguir. Mas, antes serão apresentados os possíveis estados da consciência.

OS NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA HUMANA

Antes de se discutir como se dá a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, será buscado, inicialmente, como Freire apresentou os possíveis níveis da consciência humana.

Freire apontou em 1959 dois possíveis níveis para a consciência humana. O nível da consciência intrasitiva e o nível da consciência transitiva. Ao definir o primeiro nível, ele declara que a consciência intrasitiva

> se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão de seu raio de apreensão de problemas a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe historicidade, ou, mais exatamente, teor de vida em plano mais histórico. (FREIRE, 2003, p. 32)

Para Freire (1979, p. 39), "existe neste estado uma espécie de quase compromisso com a realidade. A consciência intransitiva, contudo, não é consciência fechada. Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem." Pode-se assim definir que o primeiro nível da consciência, ou seja, o de intranstividade. Em outro momento ele definiu esse mesmo nível como consciência "semi-intrasitiva" (FREIRE, 1982, p. 72), provavelmente, já indicando que o nível intransitivo não pode ser entendido como imutável. Pelo contrário, esse estado não é, e não deve ser, estado permanente do ser humano. Pois, segundo Freire, independente do estágio em que se encontra o ser humano, ele é permanentemente um ser aberto. (FREIRE, 2003, p. 35).

Devido a essa abertura, inevitavelmente, haverá a passagem do primeiro estágio da consciência (intransitividade) para o segundo estágio da consciência (transitividade). Este estágio caracteriza-se por "por preocupações acima de interesses meramente vegetativos. Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Nessas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe." (FREIRE, 2003, p. 32). Mendonça declara em sua interpretação dos textos freirianos que esta passagem acontece de forma automática "na medida em que aumentam os padrões de desenvolvimento econômico, cultural e de complexidade das relações sociais" (MENDONÇA, 2008, p. 99).

Contudo, ao assumir a condição de consciência transitiva, essa não é imediatamente entendida como consciência crítica, ao contrário, inicialmente,

se apresenta como consciência transitiva ingênua, e, muitas vezes mágica[17]. Se a passagem da consciência intrasitiva para a consciência transitiva ocorre devido a fatores sociais, econômicos e culturais, e, de forma automática, o mesmo não ocorre com a passagem da consciência transitiva ingênua/mágica para a consciência crítica. Para Freire esta passagem só pode ocorrer através de esforço educativo objetivado nesse sentido. Torna-se então necessário um "processo educativo de conscientização... ... um trabalho de promoção e critização" (FREIRE, 1979, p. 39).

Estabelece-se assim qual deve ser o objetivo central do processo educativo que visa a humanização do ser humano: a promoção de uma consciência crítica capaz de pensar a si e os outros e agir em favor de si e dos outros visando a transformação da realidade. A promoção dessa consciência crítica acontece no processo de Conscientização[18] e Diálogo. No próximo tópico objetiva-se demonstrar como se constrói esse processo.

CONSCIENTIZAÇÃO E DIÁLOGO – A PASSAGEM DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Este tópico tem como objetivo demonstrar, com base na obra de Paulo Freire, como deve acontecer, no processo educativo, a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Essa passagem se estabelece no processo de Conscientização e Diálogo, e este implica necessariamente em Denúncia e Anúncio. Isto é, denúncia de toda estrutura opressora e desumanizante e anúncio de uma nova estrutura humanizante como algo possível e viável (FREIRE, 1980, p. 27). É exatamente nessa passagem que se expressa o início da libertação dos seres humanos em direção à sua plena humanização.

Entendendo a *Pedagogia do Oprimido* como pedagogia humanista e libertadora, Freire pontua dois momentos centrais desta pedagogia:

> *O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2005, p. 45).*

Torna-se necessário descrever como os oprimidos podem se tornar capazes de desvelar o mundo da opressão. Para Freire, ao se iniciar o processo de

17. Em Educação e Mudança Freire estabelece uma descrição das principais características da Consciência Ingênua e da Consciência Crítica. (FREIRE, 1979, p. 40-41).

18. Segundo Freire, muitos autores o consideram como aquele que teria forjado o vocábulo conscientização. Contudo Freire entende que o mesmo tenha sido criado por uma equipe de Professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, nos idos de 1964 (FREIRE, 1980, p.25).

libertação de opressores e oprimidos é preciso criar no oprimido a consciência de sua própria condição de opressão. Isto é, Freire citando Marx-Engels declara que "a opressão real deve apresentar-se, contudo, ainda mais opressora, quando acrescenta-se-lhe a própria consciência da opressão"[19].

Neste sentido, Freire acrescenta "a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos (2005, p. 45).

Na perspectiva da utopia presente no humanismo cristão, Freire indica que essa utopia exige daqueles que a buscam um conhecimento crítico da realidade. Para que possa existir tanto a denúncia como o anúncio o educando deve estar plenamente ciente de sua situação histórica (FREIRE, 1980, p. 28). Para ele, a

> *conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1980, 28).*

Esse conhecimento crítico da realidade deve ultrapassar uma apreensão espontânea da realidade. (FREIRE, 1980, p.26). É exatamente aqui se estabelece a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica. Gadotti aponta que a aquisição deste conhecimento crítico da realidade:

> *significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação para constituir-se em ação transformadora da realidade (GADOTTI, 1996, p. 91).*

E, uma vez que a conscientização deva conduzir a uma transformação da realidade, Freire indica que esta "não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" (FREIRE, 1980, p. 26). E mais, segundo ele

> *a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais... ... a conscientização, que se apresenta como um processo determinado deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 1980, p. 27)*

Em síntese, para que se dê a passagem da consciência transitiva ingênua/mágica para a consciência crítica é necessário que se processe no sujeito a conscientização

19. Tradução Livre da Citação de MARX-ENGELS apud FREIRE, 2005. p. 42.

acerca de sua própria realidade histórica. Somente a partir do reconhecimento de sua própria condição histórica é que o sujeito/educando poderá refletir e agir tendo em vista a transformação de sua própria realidade.

Contudo, esse processo de conscientização do sujeito deve ser realizado numa relação dialógica estabelecida entre os educadores e os educandos. Nessa relação dialógica, os educadores, partindo dos saberes-feitos de seus educandos, criarão condições necessárias para que o educando ao tomar consciência de sua condição histórica torne-se sujeito de seu próprio processo educativo (FREIRE, 1992, p. 85).

Segue daí, a necessidade de se pensar como estabelecer essa relação dialógica entre educadores e educandos. Portanto, para que haja conscientização é preciso que o diálogo seja estabelecido entre o educador e educando. Esse diálogo não deve ser entendido como uma relação vertical estabelecida entre os dois pólos daqueles que se comunicam. Pelo contrário, Freire define diálogo como uma relação horizontal entre A e B. Essa relação deve nutrir-se das seguintes características:

amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança[20]. Ao contrário, o que ele define como antidiálogo trata-se de uma relação vertical, na qual não se apresentam nenhuma destas características citadas, pois o antidiálogo "é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente... ... Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados" (FREIRE, 2008, p. 115-116).

O diálogo não visa estabelecer o nivelamento entre educadores e educandos, este somente aponta para a posição democrática estabelecida entre eles. Freire declara que "os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser com estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro" (FREIRE, p. 117-118).

Uma vez que se reconheça que educadores e educandos entram em uma relação dialógica e democrática, pode afirmar que é através deste que os saberes- feitos dos educandos são reconhecidos e valorizados. O processo educativo deve ter seu início nestes saberes-feitos e partir deles desenvolver-se (FREIRE, 1992, p. 70). Isso é o que Freire chamou de Educação Problematizadora em oposição à Educação Bancária[21].

Ao falar do antidiálogo Freire declara que neste não existe necessariamente comunicação, mas comunicados. Aqui os educadores não estabelecem uma relação dialógica com os educandos, pelo contrário, buscam somente comunicar, isto é, considerando que os educandos sejam ignorantes e os educadores os sábios,

20. Para Freire estas são as condições necessárias para a o diálogo. Ele as discute amplamente no tópico "Educação Dialógica e Diálogo" na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005, p. 91-96).

21. A oposição entre Educação Bancária e Educação Problematizadora é central na Obra de Freire. Ele aponta que Educação Bancária encontra-se a serviço das elites dominantes e que esta produz a desumanização dos homens, enquanto a outra, Educação Problematizadora é aquela que possiblita aos homens tornarem sujeitos na história e agentes de seu próprio processo de humanização (FREIRE, 1969, p. 123-132; 2008, 67-78).

procuram transmitir conhecimentos/conteúdos aos educandos. A essa concepção de Educação Freire denominou "Educação Bancária", e ela foi duramente criticada por ele. Em contraposição a essa concepção, Freire propõe a "Educação Problematizadora" (FREIRE, 1969, p.123-132). A primeira visa somente à manutenção das estruturas sociais na forma em que se encontram; ela está a favor das elites dominantes, pois não cria sujeitos pensantes, mas tão somente peças de reposição para o mercado. Na Educação Bancária, os educandos não são tratados como sujeitos, mas ao contrário, meramente como objetos recipientes do conhecimento. Mas, ao contrário, na Educação Problematizadora, os educandos devem, acima de tudo, tornarem-se sujeitos de seu próprio processo educativo. E como já se afirmou anteriormente, isto se dará através do processo contínuo de Conscientização e Diálogo.

Antes de se concluir o presente artigo, apresenta-se uma citação de Leonardo Boff presente no Prefácio da Pedagogia da Esperança e que resume bem a Pedagogia de Paulo Freire:

> *Toda a pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialog-ação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns dos outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história (BOFF in FREIRE, 1992, p. 6).*

CONCLUSÃO

Os seres humanos, como seres inacabados, estão num processo de busca contínua de autorrealização. Isto é, os seres humanos querem *ser mais*. Entretanto, a história demonstra que por diversos motivos e de diversas maneiras são impedidos por outros seres humanos de cumprirem sua própria vocação ontológica.

Postula-se aqui o desafio a educadores e educadoras, a responsabilidade de desvelar essa realidade histórica que não permite aos seres humanos cumprirem essa vocação. Exatamente porque buscam cumprir essa vocação encontram-se abertos a serem educados. Mas, educação só será sinônimo de educação quando esta for de fato libertadora. Isto é, capaz de gerar nos educandos a consciência de sua própria condição histórica bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos do próprio processo de educação, e, dessa forma, do próprio processo de libertação.

Freire deixa o desafio, a educadores e educadoras, de resistindo aos projetos de educação desumanizadores, construam uma nova educação que não esteja somente baseada na vocação ontológica dos seres humanos de *serem mais*, mas que possa criar condições reais para o seu cumprimento.

REFERÊNCIAS

CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade.* Caruaru: FAFICA, 2001.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *O Papel da Educação na Humanização.* Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. *Educação e Mudança.* São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da Esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira.* São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como Prática da Liberdade.* São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro.* São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. IN: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire. Uma Biobibliografia.* São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire, 1996.

JARDILINO, José Rubens. Paulo Freire, Filósofo, Pedagogia e Cientista Social: Singularidade e a Universalidade do seu Pensamento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, número 010, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 41-56.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de Paulo Freire.* São Paulo: Paulus, 2008.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. O Corte Epistemológico de Paulo Freire. IN: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire. Uma Biobibliografia.* São Paulo: Cortez Editora/ Instituto Paulo Freire, 1996.

EDUCOM É AMOR E LUTA, MAS QUE AMOR E QUE LUTA?

MAURICIO VIRGULINO DA SILVA[22]

RESUMO

A partir de fevereiro de 2011, o curso de Licenciatura em Educomunicação iniciou a formação de professores para atuarem sob o paradigma da Educomunicação, tendo como foco a construção de inter-relações na Educação, desenvolvimento de melhores ecossistemas comunicativos, gestão da comunicação em espaços e momentos educativos, o uso de meios de comunicação e tecnologias em processos que permitam a livre expressão e pensamento, entendendo também a Comunicação como Direito Humano essencial. Neste sentido os licenciandos, protagonistas de seu processo de construção desenvolveram o lema Educom é Amor, e posteriormente Educom é Amor e Luta. Este artigo busca fundamentar o sentido Amor e Luta utilizado pelos licenciandos e licenciados em Educomunicaçao, à luz dos pensamentos de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE

Educomunicação, Paulo Freire, Diálogo, Licenciatura, Comunicação e Educação.

22. Mauricio Virgulino da Silva atua como Fotógrafo, Arte/educador e Educomunicador. É doutorando e mestre (2016) em Artes Visuais pelo PPGAV/ECA/USP (conceito CAPES 6), linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. Licenciado em Educomunicação pela ECA-USP (2016). Possui especialização em Mídias na Educação pelo MEC/UFPE-NCE/USP (2013). http://lattes.cnpq.br/7944733117798648. Contato: mauriciovirgulino@gmail.com

ABSTRACT

Seince February 2011, the course in licentioeship of Educomunication started the formation of teachers in order to act under the paradigm of educomunication, having as principal point the construction of inter-relations in Education, development of better comunicative ecosistems, administration of comunication in spaces and comunicative moments, the use of means of technological in processes that alloud the free expression and thinking, also understanding Comunication as na Essential Human Right. In this sense the licentiated, protagonists of their construction process developed the lemma Educo mis love, and afterwords Educo mis love and struggle. This article tries to found the sense of love and Struggle used by the licencies ans licencies in Educomunication, under the idea of Paulo Freire.

KEYWORDS

Educomunication, Paulo Freire, dialogue, licentiaeship, comunication and Education

A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem em nada o compromisso com que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireiza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço o mundo com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. Paulo Freire – À Sombra Desta Mangueira

Os corredores da Escola de Comunicações e Artes da USP, a partir de 2011, começaram a ser frequentados por um novo grupo de aspirantes a professores: as licenciandas e os licenciandos em Educomunicação. Este um curso novo de um campo de conhecimento que aborda as inter-relações das áreas da Educação e da Comunicação.

Como curso inédito no Brasil [e no mundo], era comum as pessoas terem dúvidas pois não entendiam exatamente o que era a Educomunicação. O pouco que se sabia não estava atrelado à licenciatura, mas a projetos de organizações do Terceiro Setor que articulavam o direito à Comunicação ao protagonismo das pessoas das comunidades, leitura crítica dos meios de Comunicação, produção de Comunicação e melhoria das relações comunitárias principalmente no Brasil e América Latina.

O pouco que sabia também estava atrelado aos trabalhos acadêmicos da linha de pesquisa Comunicação e Educação do Programa de Pós-Graduação de Ciências da Comunicação da ECA/USP e ás pesquisas e outras atividades do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP), principalmente relacionados a projetos como o Educom.Rádio – Nas ondas do rádio, que a partir de 2001 em formato de curso, atendeu 12 mil professores, alunos e membros das comunidades educativas de 455 escolas da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo,. Utilizando o rádio como meio de Comunicação e de estreitamento de relações entre estudantes, professores, funcionários e comunidade e tendo como filosofia o modelo de produção colaborativa, participativa e horizontalizada, hoje é o projeto é política pública instituida pela Lei nº 13.941[23], de 28 de dezembro de 2004, que criou o Programa EDUCOM: Educomunicação pelas ondas do rádio, e pelo decreto Nº 46.211 [24], de 15/08/2005 que regulamentou o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas Ondas do Rádio no Município de São Paulo.

23. Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, que institui o Programa EDUCOM: Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo disponível em https://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2004/diario%20oficial%20do%20municipio/dezembro/29/pag_0001_7PDBBKKTJ9CTTeCV9CIKAKNVI1E.pdf. Acesso em 30 dez. 2017.

24. Decreto Nº 46.211, de 15 de agosto de 2005, que regulamenta o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas Ondas do Rádio, instituído no Município de São Paulo pela Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2005/4621/46211/decreto-n-46211-2005-regulamenta-o-programa-educom-educomunicacao-pelas-ondas-do-radio-instituido-no-municipio-de-sao-paulo-pela-lei-n-13941-de-28-de-dezembro-de-2004. Acesso em 30 dez. 2017.

Embora estes projetos, experiências e pesquisas sejam bastante significativas, ainda era comum a estudante e o estudante da Licenciatura em Educomunicação escutarem na Escola de Comunicações e Artes, na Universidade de São Paulo, em suas casas, em rodas de amigos, nos estágios e empregos, a fatídica pergunta: Você faz o quê? Educom… o quê? O que é Educomunicação? O que é uma Licenciatura em Educomunicação?

O projeto pedagógico[25] da Licenciatura em Educomunicação apresenta, com base no documento do Programa de Formação de Professores[26], como seu objetivo a formação de professores capazes de "contribuir para a formação cidadã, ética e democrática de crianças, jovens e adultos, tendo as relações educomunicativas como base de sua ação" (DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES, p.1), atendendo a demandas de diferentes níveis de ensino. Para tanto o professor educomunciador deve desenvolver

> *habilidades intelectuais e práticas para dominar o universo representado pela inter-relação Comunicação/Educação/Tecnologias da Informação, no contexto de práticas pedagógicas que valorize os alunos como membros de uma cultura que se qualifica como inserida na "sociedade da informação". (DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES, p.2)*

As habilidades intelectuais e práticas a que se referem o texto tratam da capacidade de desenvolver estratégias e projetos que implementem trabalhos colaborativos entre educandos, com produção midática e leitura crítica dos meios de comunicação.

Estas características do professor educomunicador atendem às necessidades levantadas pela legislação educacional brasileira, utilizadas como justificativas para a existência do curso, como o texto da Resolução CEB No. 3 de 26 de junho de 1998[27], gerada a partir da Lei de Diretrizes e Bases[28] [Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996]. A Resolução apresenta, em seus artigos 4º e 10º , que no Ensino Médio os estudantes devem compreender diversas linguagens e manifestações, confrontando pontos de vista e opiniões, entendendo também

25. O projeto pedagógico, bem como informações do curso e grade curricular estão disponíveis em https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codmnu=8275. Acesso em 30 dez. 3017.

26. O documento integral do Programa de Formação de Professores – USP, de 2004, elaborao pela Comissão Permantente de Licenciaturas está disponível em http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores.pdf. Acesso em 30 dez. 2017.

27. O texto integral da Resolução CEB no. 3 de 26 de junho de 1998 está disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 30 dez. 2017.

28. O texto integral da Lei de Diretrizes e Bases está disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em 30 dez. 2017.

> *as condições de produção e recepção; entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação; entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação; estudar o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida, nos processos de produção, do desenvolvimento do conhecimento e da vida social; aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para a vida. A questão é: quem, ou que tipo de profissional, deverá promover o desenvolvimento de práticas curriculares coerentes com os objetivos propostos? Como formar este profissional? (DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES, p.9)*

A questão colocada no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educomunicação é uma pergunta feita à sociedade, pois concordando com a necessidade de se incluir como prática e conteúdo temas da Comunicação, como efetivar a inclusão deste tema tanto de forma interdisciplinar e transversal às disciplinas já existentes quanto de forma específica no ensino formal? Há posibilidade de se fazer isso na formação de professores de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia? A Universidade de São Paulo entendeu desta forma que seria necessária a formação de um professor específico para trabalhar as práticas e reflexões sobre a Comunicação nas escolas.

"O quê é" e "o porquê" de uma Licenciatura em Educomunicação estariam inicialmente respondidos, mas ainda falta, mas as estudantes e os estudantes de Educomunicação uma descrição do conceito mais próxima do seu cotidiano, algo que fosse assumido por eles.

As obras *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*[29] e *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*[30] lançadas em 2011, no início do primeiro semestre da Licenciatura em Educomunicação traziam textos de autores importantes para a sistematização do conceito, como Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Adilson Citteli, Cristina Costa, Roseli Figaro, Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún, entre outros, ajudaram a explicitar às alunas e alunos o que seria a Educomunicação, como na definição de Soares (2009, p.161), a Educomunicação é

> *[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática.*

---

29. CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.) Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulistas, 2011.

30. SOARES. I. O.. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Ismar Soares entende o conceito ecossistemas comunicativos como a criação de relações de comunicação entre pessoas, e pessoas e comunidade, como um sistema "dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e da ação comunicativa integrada" (SOARES, 2011, p.44) .

Seria isso a Educomunicação, a criação de ecossistemas comunicativos, em processos educativos dialógicos, participativos, compartilhados, trabalhando questões da Comunicação e da mídia. Mesmo assim a própria Educomunicação como um campo em construção, conforme o título de umas obras citadas acima, a partir da sua identidade inicial quer saber o poderia ser a mais e onde poderia chegar. Não no sentido ruim de não saber como estar sem rumo, mas aberta à uma constante construção a partir das práticas e reflexões de suas licenciandas e licenciandos, professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras e profissionais.

Como parte da construção aberta e dialógica do conceito e dos ecossistemas comunicativos que desenvolvem epistemologicamente e ontologicamente o conceito, as experiências e reflexões das graduandas e graduandos em Educomunicação também tem importante relevância. E na busca por uma frase de identidade e com capacidade de sintetizar o que seria a Educomunicação, conceito e curso, e o perfil do Educomunicador, que as alunas e os alunos de Educomunicação dos dois primeiros anos do curso, criaram no ano de 2012 a frase "Educom é Amor". Como um lema, ou mesmo *slogan*, a expressão "Educom é Amor" era falada, citada, gritada, escrita, cantada tanto em aula quanto em encontros acadêmicos e outras atividades estudantis. Mas como amor é um conceito polissêmico, o "Educom é Amor" começou a ser entendido como uma afetuosidade superficial, e algumas críticas surgiram em relação ao lema.

No ano de 2016, durante a preparação do evento Semana Educom, organizado por estudantes da Licenciatura surgiu a necessidade de classificar de qual amor se falava, pois a Educomunicação tratava dos afetos e de estar afeto, mas também das busca pela transformação da sociedade em um espaço mais justo, com mais equidade, respeito à diversidade, com Educação de qualidade, garantia do direito à Comunicação e reflexão crítica. Com isso foi criado um novo lema "Educom é Amor e Luta", que qualificava o primeiro, e que ganhou uma versão em imagem, criada por *Ananda Radhika* Meron Postiglione, artista, ilustradora e ex-aluna da Licenciatura em Educomunicação.

Imagem 1 – Educom é amor e luta!

FONTE: POSTIGLIONE (2016)

AMOR E LUTA?

> *Nada se pode temer da educação quando se ama. Paulo Freire – Educação e Mudança*

A imagem de *Ananda Radhika* Meron Postiglione, com o slogan que traz a tentativa de qualificar o amor, o relacionando à luta, apresenta duas pessoas que tem falas complementares, balões de diálogo em formas complementares como o *Yin-Yang*, conhecidos conceitos do taoísmo que juntos representam a dualidade e o equilíbrio dinâmico do universo, com movimento e mudança. As duas pessoas também têm olhos fechados e postura corporal ativa, como se ao mesmo tempo sonhassem e estivessem em prática. Esta é uma possível interpretação da imagem criada por Ananda, perfeitamente encaixada com a identidade do educomunicador entendida pelos graduandos.

Nesta interpretação podemos identificar alguns conceitos importantes à Educomunicação, encontrados também nas definições dadas por Ismar Soares, nos livros citados acima, e no Projeto Pedagógico da Licenciatura: amor, luta, diálogo, participação, afeto, cidadania, transformação, aprendizado, parceria, mudança, relação, complementaridade.

É mera coincidência que estes conceitos também apareçam em toda a obra do educador Paulo Freire? Não. Ismar Soares afirma que a aproximação da Educação e da Comunicação na América Latina foi constatada pela contribuição teórico-prática de Paulo Freire (SOARES, 2011) e que essa relação, vai além do uso de Tecnologias de Informação de Comunicação em processos educativos, pois tecnologias modernizam, mas não garantem o desenvolvimento. Um dos elementos essenciais que sim poderia garantir o desenvolvimento integral, quebrando as relações de opressão, seria o diálogo, e neste as pessoas poderiam juntas aprender e ensinar uns aos outros.

Para Freire

> *não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (FREIRE, 1983, p. 93-94).*

> *Ser dialógico [...] é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular […]. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1971, p.43)*

Nas citações acima, das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação?,* Paulo Freire relaciona o diálogo ao amor, como um encontro transformador, pois o diálogo/amor transforma e humaniza o mundo. Assim para um processo ser dialógico tem que ser amoroso. Ou seja, diálogo é amor.

E considerando que a Educomunicação trata da inter-relação das áreas da Educação e da Comunicação, não apenas abordando o fenômeno midiático ou tecnológico, mas colocando como centro as pessoas, a construção de conhecimento e cidadania, a inter-relação Comunicação/Educação forma uma amálgama no entendimento de Paulo Freire (1971, p.69) que diz que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

No livro *Educação e Mudança,* Paulo Freire também fala de Comunicação, e da sua relação com a Educação. Freire afirma que o Brasil, como uma sociedade em transição [vale lembrar que 1981, ano de lançamento do livro, ainda vivíamos uma ditadura civil-militar no Brasil], há necessidade de uma "democratização fundamental, que implica uma crescente participação do povo em seu processo histórico" (FREIRE, 2011, p.91), que para ser melhor organizada, a participação deve vir acompanhada de um processo educativo conscientizador e portanto libertador. Assim a pessoa torna-se sujeito de sua participação, por ser consciente do seu cotidiano, do seu mundo e das relações que a envolve e envolvem seu mundo. O processo educativo deve ajudar na construção de uma organização reflexiva do pensamento, pois é na reflexão e na crítica sobre sua prática, que o sujeito reelabora no pensamento e pode transformar sua prática. Mas como é possível desenvolver uma organização reflexiva do pensamento? Freire (2011, p.94) responde

> *Somente um método ativo, dialogal e participante poderia fazê-lo. E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. […] Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé e de confiança. Po isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de "empatia" entre ambos. Só ali há comunicação. […] Somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos.*

A organização reflexiva do pensamento, ou seja, um pensar crítico só se faz quando há diálogo e quando um grupo está envolvidos neste diálogo. A formação do pensamento crítico se faz em comunhão uns com os outros, pois o diálogo estabelece as trocas de conhecimento, de construção e reflexão. E quando a relação deixa de ser horizontalizada e passa a ser A sobre B e não A com B, ocorre o antidiálogo, pois deixa de ser uma relação amorosa e de empatia, assim para Freire (2011, p.95-96) "o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisávamos de uma pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor e o antidiálogo."

Comunicação é diálogo, porque sem diálogo não há Comunicação, há informação. Embora na raiz da palavra Comunicação remeta ao significado de "tornar comum", e esta expressão possa ser entendida como divulgar ou informar, a raiz de Comunicação também é a mesma "estar em comunhão". "Tornar comum" e "estar em comunhão" juntas estreitam a relação de um com o outro e não sobre

o outro, pois juntos se tornam um sem perder suas características e identidades individuais. Por isso a Comunicação não se faz se não há uma posição ativa e participativa de ambos os lados, portanto dialógica. E, como visto acima, se amor também é diálogo, e Comunicação é também diálogo, não há como dissociar a verdadeira Comunicação do amor.

Se a Educação precisa da verdadeira Comunicação, no sentido que só é possível uma educação transformadora que possibilite a pessoa a ter um pensamento crítico dentro de um processo dialógico, comunicativo e amoroso, então professores preparados para atuar na relação Comunicação/Educação, nos diferentes níveis da Educação podem ajudar a estabelecer melhores processos de diálogo e participação, ou seja, com melhores ecossistemas comunicativos. Estabelecer um processo educativo participativo, dialogal, horizontal, com conhecimentos complementares, de valorização do coletivo e protagonismo dos sujeitos não estão no perfil do licenciado em Educomunicação? Sim estão.

A professora educomunicadora e o professor educomunicador além de planejar, implementar e avaliar processos, programas e produtos que criam e fortalecem ecossistemas comunicativos abertos, criativos por meio de práticas dialógicas, devem em sua ação também ser dialógicos e amorosos, para suas falas serem coerentes com sua prática, assim como Freire fala da inteireza no seu pensar-sentir-agir. A professora e o professor fazem parte do processo não como alguém externo ou superior, pois a relação professor-aluno também deve ser horizontalizada. Há de se respeitar os papéis que cada um exerce no espaço educativo, mas isso não significa que por ter papéis diferentes, a ação deva ser de um sobre o outro, ou seja, a relação de professor-aluno deve ser pautada também no amor. O amor do respeito mas também o amor do afeto, do querer bem, como define Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*:

> *Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 2001, p. 159-160, itálico do autor)*

Uma Educação baseada no amor é uma Educação que enxerga o educando como uma pessoa que também pode ensinar (FREIRE, 1983), e que justamente por isso, não precisa ser uma relação de frieza, de distanciamento. Estas características distanciam e podem significar algum tipo de ação sobre o outro. Ser afetuoso tampouco significa apenas uma relação de elogios e carinho, sendo que é certo

que a escuta atenta e o olhar nos olhos já são amorosidade. Educar com amor é ser próximo para ativar o diálogo, mas também entender que o conteúdo é indispensável, pois também o conhecimento acadêmico é material para uma melhor leitura crítica do mundo.

> *É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2001, p. 161).*

Outra ação indispensável à professora educomunicadora e ao professor educomunicador é reconhecer sua própria situação de ser inacabado. A educadora e o educador ao entenderem que também estão em processo de formação contínua, além de observarem a educando e o educando como capazes de também ensinar, se colocam em posição de humildade no processo educativo, como sujeitos de seu contexto, sua história e sua sociedade. Também a professora e o professor devem estar conectados à comunidade desenvolvendo sua consciência e ação. Ao se posicionarem desta maneira, a educadora e o educador como sujeitos, são capazes propor processos educativos transformadores aos educandas e os educandos, com amor e sem impor situações ou conteúdos. Como afirma Freire (2011, p.36)

> *O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O Amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro.*
> *Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos de mais numa espécie de chantagem de amor. Isto é distorção de amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do amado.*
> *Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais.*
> *Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo.*
> *Nada se pode temer da educação quando se ama*.

E A LUTA?

A luta para Paulo Freire está relacionada a toda ação contra a injustiça, desigualdade, a favor da democracia, de lazer, de trabalho digno, de condições para aprendizado, de saúde, de equilíbrio de forças. A luta é se indignar e agir com o que provoca a indignação. A luta vai desde uma organização complexa de muitas

pessoas como o marcha dos trabalhadores sem-terra, ao cotidiano de uma pessoa que em seu trabalho observa as relações que se dão e procura seus direitos e busca andar ao lado dos seus colegas que passam pela mesma situação, ou ainda na ação do professor que com uma educação dialógica proporciona um espaço de riqueza, criatividade e participação ativa das alunas e alunos (RIBEIRO, Marlene, 2017). A luta acontece na busca pela liberdade de ser sujeito de seu tempo e de sua sociedade, procurando fazer desta um local melhor e mais bonito para todos viverem. E lutar é também um ato de amor. E amor, também é luta pois

> *[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.*
> *Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.*
> *Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.*
> *Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 1983, p. 94)*

Amor e luta. Amor é luta. Porque sem amor e luta não há transformação. Nem individualmente nem socialmente. E efetivamente só no espaço coletivo, com amor e diálogo que uma transformação inclusive individual é possível.

EDUCOM É AMOR E LUTA INSPIRADA EM PAULO FREIRE

Poderíamos arriscar que Paulo Freire foi um educomunicador? Talvez. O pensamento de Paulo de Freire é a Educomunicação, talvez não. Paulo Freire se preocupou em pensar e agir em busca de melhores relações e melhores práticas educativas, acreditando que a transformação para uma sociedade menos opressora e, portanto mais justa só seria possível se a escola, importante neste processo, estivesse diretamente ligada ao cotidiano das pessoas e objetivasse não o mero treinamento para manutenção *status quo*, mas sim a conscientização com uma prática dialógica. A mudança social está atrelada obrigatoriamente à mudança de atitude e postura das pessoas, que se tornam sujeitos colaborativos e participativos. A proposta de Paulo Freire é mais ampla que a Educomunicação, pois tocam em diversas as estruturas sociais e áreas do conhecimento.

Mas a Educomunicação, na base que forma o seu conceito, traz as reflexões de Paulo Freire marcadas em suas práticas e teorias. Atuar na luta pelo direito à Comunicação, na leitura crítica dos meios de Comunicação, no protagonismo das pessoas em processos comunicativos, na reflexão e ação sobre o contexto social, na produção de espaços de diálogo com participação ativa e decisória da comunidade, no estreitamento de relações, na conscientização, na busca por uma

sociedade mais justa e com mais boniteza são ações que fazem parte da práxis educomunicativa. Se amar é ter coragem para lutar e transformar com o outro, com afeto, com respeito e com determinação. Se lutar é amar a própria prática, o educando e uma sociedade melhor. Se a Educação não pode ser realizada sem a Comunicação. Se Comunicação é diálogo. Se Amor também é diálogo. Se a Educomunicação se faz na busca por criar e melhorar ecossistemas comunicativos dialógicos para uma sociedade ser crítica, compromissada, justa, com equidade e respeito. Então "Educom é Amor e Luta!", mas amor e luta inspirados em Paulo Freire.

E o lema criado em 2012 e atualizado em 2016 pelas estudantes e pelos estudantes de licenciatura em Educomunicação não é apenas um símbolo de identidade mas também de fundamentação prática e teórica, e portanto epistemológico e ontológico, da práxis e conceito da Educomunicação.

REFERÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. *Licenciatura em Educomunicação – Projeto Pedagógico.* Disponível em: http://www.cca.eca.usp.br/sites/cca.eca.usp.br/files/pictures/projeto_pedagogico_educomunicacao.pdf. Acesso em 20 set. 2018.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança.* 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* 20ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.*11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013

PRETA, Leonardo Cata. *O céu no andar de baixo.* 2010. Animação, 15 min. Disponível em http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_ceu_no_andar_de_baixo. Acesso em 27 dez. 2017.

POSTIGLIONI, *Ananda Radhika* Meron. *Educom é Amor e Luta.* 2016. Ilustração, pb.

RIBEIRO, Marlene. Luta. In. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.248-251.

SOARES. Ismar de Oliveira. Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação. In. BACCEGA, M. A.; COSTA, M.C.C. (Orgs.). *Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica.* São Paulo, Paulinas, 2009, p. 161-188.

SOARES. Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.* São Paulo: Paulinas, 2011.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE UMA DEDICATÓRIA[31]

ROSA SOARES NUNES[32]

RESUMO

Este é um texto em que se tecem considerações em torno de uma dedicatória que se desdobra em pré-figuração harmonizada entre a pregnância e a clausura, num fundo em que o drama é a humanidade. Em *Pedagogia do Oprimido,* forma e conteúdo se casam na celebração de uma "praxis" que, num mergulho estético, se transcende em consciência do mundo. No "ato de vir a conhecer", se prolonga em ato de amor na linguagem poética e política de Paulo Freire. Como poderia ser de outro modo se essa linguagem tem os condimentos que lhe dão a dimensão revolucionária?

PALAVRAS-CHAVE

Educação; emancipação; política educacional.

31. Texto da Conferência ao "Congresso Internacional 50 Anos depois da Pedagogia do Oprimido" (11 a 13 Julho, 2018), organizado pelo IPFP, CIIE e FPCEUP.

32. Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da FPCEUP. Constituiu e coordena o "Círculo de Estudos e Intervenção na Medicalização da Educação" (CEIME), sedeado na FPCEUP. Vice-presidente da Assembleia Geral do Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), é Conselheira do Projeto da Câmara Municipal de Lisboa e S. C. da Misericórdia "Lisboa, Cidade de Todas as Idades".

ABSTRACT

This is a text in which considerations are made around a dedication that unfolds in pre-figuration that harmonizes between pregnance and closure, in the background in which the drama is humanity. In Pedagogy of the Oppressed, form and content marry in the celebration of a "praxis" that, in an aesthetic dive, transcends in the consciousness of the world. In the "act of coming to know", it is prolonged in an act of love in the poetic and political language of Paulo Freire. How could it be otherwise if this language has the condiments that give it the revolutionary dimension?

KEYWORDS

Education, Emancipation, Educational Policy.

Que nada nos defina. Que nada nos sujeite.
Que a Liberdade seja a nossa própria substância.
Simone de Beauvoir.

Três séculos antes, Espinosa inscreve na diferença entre filosofia e teologia a questão da liberdade de pensamento:

"Se pensar é entregar-se ao trabalho espontâneo do intelecto, que tem seu próprio ser no movimento interno e espontâneo de produção, afirmação e articulação de ideias, então, saber é pensar livremente" (Chaui, M. p 12). E, no seu estudo sobre o filósofo, Marilena Chaui (2003), esclarece que a liberdade de pensamento defendida por Espinosa,

> *Longe de ser a vaga aceitação da multiplicidade de opiniões que povoam o social, longe de confundir-se com a noção de tolerância, defendida pelas ceitas religiosas do sec. XVII ou pelos filósofos do sec. XVIII, a liberdade de pensamento de Espinosa, que exige a plena visibilidade da prática política, é simplesmemte poder pensar e poder agir sem obediência a ideias, preceitos, mandamentos e decretos transcendentes. (p. 14).*

Fazendo da filosofia o contradiscurso da teologia, Espinosa esclarece que a busca do fundamento não transforma a filosofia em teologia e, em contramão, leva-nos a adivinhar o carácter teológico de muita ciência profana: um saber incapaz de compreender o seu próprio fundamento, incapaz de alcançar a sua própria génese e a do discurso que profere.

Poucas vezes um significante terá concentrado em si a força de um tal comprometimento com o mundo: na certeza de ser o conhecimento o mais potente dos afectos, a dedicatória de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968) esparge em significações, na procura de um saber capaz de compreender o seu próprio fundamento, um saber libertador.

> *Aos esfarrapados deste mundo e*
> *aos que neles se descobrem*
> *e, assim descobrindo-se, com*
> *eles sofrem, mas, sobre-*
> *tudo, com eles lutam. (p. 27)*

11 horas da manhã de um claro dia de sol. No meio do burburinho de gente atarefada, na parte superior do elevador de Salvador da Bahia, ao rés da parede, um corpo franzino de criança, sem idade, deitado no chão, agarrado a um croissant e a uma lata de cocacola, intervalando o trincar esforçado com beber um gole a custo, olhos de um sono irreprimível, a deixar-se por instantes adormecer. E logo o retomar do mesmo ciclo de intermitências. Estranhamente, no final, consegue arranjar forças para se levantar e, civilizadamente (que ironia!), deitar a lata ao lixo. E voltar a deitar-se no chão. Ninguém dá por ele.

Podia acontecer noutro lugar qualquer. O abandono e a solidão estão internacionalizados. São os custos para a esmagadora maioria da humanidade que ficou de fora da redoma de conforto, de fronteiras invisíveis mas intransponíveis, criada pela actual globalização para menos de um terço da humanidade. O resto fica de fora.

Fiquei ali especada. Agarrada ao chão. O meu encontro com um capitão da areia! Não na tela, não no livro da minha insubmissão adolescente, mas com o mundo. Numa pega de caras.

Meu avô dava grandeza ao abandono.
Era com ele que vinham os ventos a conversar.
Sentava-se ele sobre uma pedra nos fundos
do quintal,
E vinham as pombas e vinham as moscas a
Conversar.
Saía do fundo do quintal para dentro da
Casa,
E vinham os gatos a conversar com ele.
Tenho certeza que meu avô enriquecia
a palavra abandono.
Ele ampliava a solidão dessa palavra.
E as borboletas se aproveitavam dessa
amplidão para voar mais longe.

Só o silêncio faz rumor no voo das borboletas
Manoel de Barros

Nos finais dos anos 80, Paulo Freire, em resposta a uma "provocação" quanto a ser ele um clássico, e reinterpretando-a de modo incisivo:

> *Sou um clássico, sim. Não porque subjectiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque, como clássico sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram na minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. Por isso, enquanto esse problema persistir, quero continuar chateando, incomodando e fustigando os que, contemporâneos meus ou não, defendam a permanência das desigualdades. (Cortella, 2001, p. 12).*

É quando a consciência das desigualdades atinge níveis insuportáveis da sua aceitação passiva, que talvez possamos falar seriamente de uma entidade tão incómoda, por tão subversiva, como é o amor.

Para Hegel o amor é o conhecer que no Outro se conhece, isto é, em que cada um se assemelha ao outro justamente por se lhe ter contraposto.

O seu distinguir-se do outro é, pois, o seu equiparar-se a ele, e é conhecimento precisamente porque para cada um e para si mesmo a sua oposição se muda

em semelhança ou porque se conhece a si mesmo tal como se intui no outro (cf. Habermas, 1986, pp 17 ss).

Em Paulo Freire explicita-se o conhecer-se no Outro fazendo depender dessa relação intersubjectiva a formação do próprio EU, erigindo o amor à condição sem a qual não há espaço dialógico.

Na tensão entre reconciliação e conflito prévio se afirma e se revela a identidade baseada no conhecimento recíproco, na união complementar de sujeitos que se encontram contrapondo-se.

Ao arrepio desta tensão dialógica, matricial à acção educativa, o esquecimento do Outro vem impregnando as nossas relações, reduzidas que vão estando aos ditames do alcance global do capitalismo e do modo como ele introduz em todo o mundo uma divisão de classes radical, num mundo que nos compromete todos os dias com a sonolência em que "vemos ouvimos e lemos"…e podemos ignorar. A questão dos refugiados e dos migrantes é esclarecedora. Ela inscreve-se nas dimensões psicológica (internalização/externalidade), social, ética e política de uma *pedagogia do oprimido*.

No dizer de Peter McLaren (2001, p.194), "o que distingue Paulo Freire da maioria dos outros educadores de esquerda, nestes tempos de razão cínica, é a sua insistência, sem a mínima vergonha de fazê-lo, na importância do poder do amor":

> *(…) Onde quer que estejam estes, oprimidos, o acto de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da sua libertação. (…) Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela é proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e as mulheres, não me é possível o diálogo. (Freire, 1993, como citado in op. Cit p. 194, 195).*

Mas se no conversar, pondo dentro da conversa a vida, P. Freire como que corporifica esse amor, no próprio texto - ainda quando a sua penetrante análise das relações de opressão tem o pendor mais explícito de construção teórica - ele surpreende-nos com a cadência e a sonoridade de um conto cem vezes contado, introduzindo a magia de uma atmosfera inclusiva que persuade à comunhão com a paixão com que enfrenta a causa da igualdade e da emancipação.

E, nessa paixão, atravessa o tempo no raro dom de transformar o enigma lógico ou as provocações didáticas numa poética da comunicação.

Foi em pleno processo revolucionário do 25 de Abril (a nossa revolução de Abril de 1974) que me dei conta da *Pedagogia do Oprimido*.

A minha história pessoal de ligação à alfabetização de adultos vinha da década de 60 (em plena ditadura salazarista) quando, com 20 anos acabados de fazer, e na condição de professora das crianças de uma aldeia próxima de Alcobaça - onde a jorna, quando a havia, mal dava para mitigar a fome - num quadro de pobreza extrema, eu guardava as horas do entardecer para ensinar os pais dos meus alunos a ler quando vinham do campo e passavam à casa de um casal de pequenos agricultores aonde, na entrada que dava para a adega - e era o vão de escadas insalubre do 1ª andar onde eu morava com os donos da casa - à luz de um can-

deeiro de petróleo, nos acomodávamos: corpos cansados e, no olhar, um misto de humilhação e de esperança num almejado e distante diploma da 4ª classe, na imaginação de fugir a um destino de miséria.

Mas foi nos finais dos anos 70[33] que, ainda sob o efeito desse relâmpago de claridade que foi a nossa Revolução, como alfabetizadora e coordenadora concelhia do "Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos", a minha história se cruza mais directamente com a "praxis" freireana - e é intencionalmente que o parafraseio no uso da terminologia de sentido marxista *praxis,* com que ele se refere à sua própria agência, no âmbito da alfabetização. Coordenação que, abrangendo as freguesias da sede do Concelho administrativo de Moura e todas as freguesias dispersas, na altura muito populosas, se revestiu de uma prática de convergência entre os princípios da Educação Permanente (muito informados pela reflexão de Avanzini e de um conjunto de autores que desenvolviam trabalho em torno deste conceito), e a da Educação Popular, com Paulo Freire por inspiração. Mobilizada a população e as instituições locais, num projecto em que se sentiam reconhecidas, as pessoas tomaram a palavra e nela se transcendiam.

As memórias, contadas ou cantadas, ganhavam estatuto de sabedoria nas conversas em que convocávamos o valor da sabedoria do povo, quando convidávamos os professores e as professoras à reflexão, também eles e elas envolvidos no *continuum* em que passou a configurar-se o quadro inter-geracional de aprendentes, imprimindo um sentido comunitário de reciprocidade cognoscente ao trabalho aí desenvolvido.

No tom de uma "encomenda social", no sentido de Maiakovsky, a *Pedagogia do Oprimido* era um estímulo vigoroso e uma fonte de esclarecimento da luta contra a opressão. E nela se nutria o conforto de nos sentirmos acompanhados nessa luta, porque para Freire "os próprios procedimentos do processo de alfabetização e o acto de vir a conhecer devem ser transformados de modo que atribuam posição de destaque às questões da justiça social e da luta pela emancipação." (McLaren, 2001, p. 181). Como ele esclarecia, "A educação popular não se confunde nem se restringe somente aos adultos. O que caracteriza, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas sim, a opção política" (Freire, conforme citado por Rosa M. Torres, 2001, p. 235).

O reconhecimento dos fundamentos das tradições populares e a importância da construção colectiva do conhecimento são, no meu entendimento, a deriva epistemológica que propicia condições de capacitação dos oprimidos para "analisarem a sua própria condição na engrenagem da hierarquia, calcada em privilégios da sociedade capitalista, e a se comprometerem com tentativas de deslocamento dos ciclos de reprodução social existentes". (McLaren, 2001, p.188).

Na visão freireana, para que os oprimidos convertam as suas próprias actividades em força revolucionária, precisam de desenvolver uma consciência colectiva

33. A Revolução que, em Portugal, pôs fim à mais longa ditadura da Europa (mais de 48 anos), decorre do levantamento militar de 25 de Abril de 1974, logo convertido em levantamento popular.

da sua própria condição ou formação como classe subalterna.

Porém, como começa a ser preocupação entre muitos dos estudiosos de Freire, o desvirtuamento da abordagem educacional freireana é uma ameaça co-ocorrente a alguns modos subtis de domesticação da pedagogia crítica.

"A sua relação actual com lutas mais amplas pela libertação, com ênfase na luta de classes revolucionária, parece estar seriamente atenuada, senão fatalmente emudecida" (op.cit. p.188).

E é convicção desses autores que há poucas dúvidas "de que a sua obra esteja sendo domesticada por alguns dos seus seguidores – na medida em que determinados aspectos do "corpus" desta obra são apropriados sem o devido tratamento crítico e são descontextualizados do projecto político do autor de luta pela construção de uma sociedade genuinamente socialista" (op. Cit. p.189).

Reiteradamente, ele insistiu "em que a sua análise e a sua crítica à *educação bancária* (…) se referiam **à educação como um todo** e, sobretudo, à sociedade para a qual essa "educação bancária" servia de base. A alfabetização de adultos foi o ponto de partida e de intervenção que lhe permitiu olhar criticamente **a totalidade** do fenómeno educativo", como esclarece Rosa M. Torres (2001, pp 234)[34]. Na clareza das suas próprias palavras:

> *Muita gente pensa que eu desenvolvi todos estes temas porque sou especialista em alfabetização de adultos. Não, não e não. Não é assim. É lógico que a alfabetização de adultos é algo que eu estudei profundamente, mas estudei este tema devido a uma necessidade social do meu país, como um desafio. Em segundo lugar estudei a alfabetização de adultos dentro do contexto da educação e dentro do contexto de referência da teoria do conhecimento, mas não como algo em si mesmo, porque como tal não existe (ibid p. 235).*

Paulo Freire acreditava que o desafio da transformação da escola deveria estar direccionado para a superação da injustiça social e económica, ligada às estruturas político económicas da sociedade. Ignorar que essa abordagem, como totalidade sistémica, estabelece uma compreensão bastante incisiva dos modelos de distribuição e de redistribuição com o propósito de transformar, e não apenas interpretar as estruturas económicas a eles subjacentes, que geram relações de exploração, é, de certo modo, deixar de fora as ideias mais relevantes da sua obra.

É por isso que *educação bancária* é uma metáfora quase sublime. Nela se localiza a experiência da situação vivida no interior de um todo singificativo. Isto é, um mapeamento cognitivo em que a luta de classes sobredetermina todas as outras lutas, no lugar conceptual do *universal concreto* de Hegel. Num só golpe significante, nela se define o trajecto que subjaz à inculcação do mais pregnante sentido de mercado na relação de estranheza da pessoa com o seu contexto, com o Outro, consigo própria, subtraído que fica o lugar de uma estética de aproxima-

34. Sublinhados meus.

ção. E dificilmente encontramos lugar de melhor esclarecimento dessa relação alienante do que os lugares da escrita de Marx para que a *Pedagogia do Oprimido* tanto remete:

O *desapossamento* do operário do seu produto tem o significado, não só de que o seu trabalho se torna um objecto, uma existência *exterior*, mas também de que ele existe *fora dele*, independente e estranho a ele e se torna um poder autónomo frente a ele, de que a vida que ele emprestou ao objecto, o enfrenta de modo estranho e hostil . Não é o trabalhador que utiliza os meios de produção – afirma Marx, no seu *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844,* rasgando o tempo na actualidade do seu pensamento – são os meios de produção que utilizam o próprio homem. Em lugar de surgirem consumidos por ele, como elementos materiais da sua actividade, são eles que o consomem como fermento do seu processo vital. E esta é uma constatação brutal e de uma estonteante actualidade.

Nesta inversão do sujeito em objecto e vice-versa, nesta subjectivação das coisas e coisificação das pessoas está o sentido da alienação do trabalho e, portanto, da natureza humana, num processo impessoal da sua transformação de fim em meio, de pessoa em instrumento da sua própria dominação.

A *Pedagogia do Oprimido* é um lugar conceptual onde as proposições se convertem e dão expressão maior à função interrogativa da linguagem:

O nosso discurso emancipatório que (de par com o obscurantista) se perde na noite dos tempos, que efeito propulsor do desenlace de maior decência nos diferentes níveis de relações de uns com os outros tem tido sobre as "forças do mundo"? Ou, mais incomodamente: quanto desse discurso tem sido travão involutivo do que se diz arauto? Qual o nível da nossa cumplicidade com este novo darwinismo social que, quotidianamente, consolida estratégias de concentração, nunca vista, da riqueza e do conhecimento produzidos, em meia dúzia de mãos alheias à dor e à humilhação que, num gritante silêncio, avassalam este nosso mundo?

A própria universidade, erigida a fórum privilegiado de debate e produção científica, em que estado se encontra no seu comprometimento com o trabalho de despertar a sensibilidade social e envolvimento dos estudantes nas tarefas (exigentes de um sério trabalho ao nível simbólico) de transformação social? Encravada entre uma produção conceptual, vezes demais cristalizada na teoria sobre a teoria, alheada da "coisa em si", e uma "agressividade" interventiva que pouco ou nada tem a ver com o favorecimento da consciencialização das populações mais vulneráveis às consequências de uma diferenciação desigual na repartição da riqueza e do conhecimento produzido, para a tomada em mãos da resolução dos problemas que verdadeiramente as afligem mas, quantas vezes, com preocupações academicistas que sobrelevam e encaminham energias e sinergias para o lugar da disputa no âmbito de uma carreira que eleva a competição a níveis que fazem inveja à que se processa no âmbito das instituições do mercado capitalista. Assoberbada por uma racionalidade burocrática, que também transparece na pressurosa adopção de uma linguagem neoliberal, nem se pergunta: com tanta reflexão, com tanto debate, com artigos produzidos em catadupa - correndo sério risco de se confundir produção de conhecimento com fabricação de papel - como

este curso do mundo?

E retomo Simone de Beauvoir: O Presente não é um passado em potência, ele é o momento da escolha e da acção. Em Paulo Freire, a palavra decidir sempre tem por perto o conceito de ruptura, quando inscreve homens e mulheres como seres éticos, capazes **de decidir, de romper, de escolher**.

A linguagem de Paulo Freire é poética e política. Como poderia ser de outro modo se ela tem os condimentos que lhe dão a dimensão revolucionária?

Na lembrança de Carlos de Oliveira (1969, p.25), "o que a sociedade pede aos poetas hoje, mesmo que o peça nebulosamente: "evitar que a tempestade das coisas desencadeadas nos corrompa ou destrua". O rigor ético – diz o poeta – é a responsabilidade civil e estética de quem escreve para com a fala colectiva, para com o seu tempo e o que nele trabalha a transformação, a libertação, solidariamente produzidas, mesmo quando a solidão cerca o ofício.

Ora, se há condições culturais, institucionais, económicas que nos determinam, somos também nós os criadores das circunstâncias. Isto quer dizer que há um espaço de autonomia do sujeito face às circunstâncias. Isto é, há um espaço de indeterminação não redutível a uma lógica simplista de causa-efeito, que joga na imprevisibilidade e na consciência do inacabamento dos processos históricos. É nesse espaço de indeterminação que os cidadãos comuns, criativamente trabalhando juntos, têm capacidade para provocar mudanças decisivas, no encalço de um tempo outro - que um outro mundo é possível (Nunes, R ., 2015). Lutemos pelo impossível!

Nazaré, 31 de Maio 2018.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. (2013). *Poesia Completa*. São Paulo LeYa.

BEAUVOIR, S. https://www.pensador.com/autor/simone_de_beauvoir

CHAUI, M. S. (2003). *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire, um clássico. In: FREIRE, A. M. (Org.), *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. (153-154). 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2001.

ESPINOSA, B. (1677) *Tratado sobre a reforma do entendimento*, "Estudo Inacabado" de autor identificado como A.B.C., Livros Horizonte, Coleção Razão e Diálogo, Lisboa, 1971

HABERMAS, J. (1986). *Ciência e Técnica como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.

MARX, K. (1975). *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*. Lisboa: Edições AVANTE.

MARX, K. (2003). *Capítulo VI Inédito de O Capital*. São Paulo: Ed. Centauro.

MCLAREN, P. (2001) "Uma Pedagogia da Possibilidade: reflexões sobre a pedagogia de Paulo Freire" In: Ana M. Freire, A. M. (Org.), *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. (pp.179-202). São Paulo: Unesp.

NUNES, R. S. (2015). *Conferência de Encerramento do V Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - "À Conversa sobre Arte, Cultura, Educação*". Uberaba[35].

OLIVEIRA, C. (1969). *Sobre o Lado Esquerdo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

TORRES, R. M. (2001). "Os Múltiplos Paulo Freire". In: Ana M. Freire, A. M. (Org.), *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. (pp.231-242). São Paulo: Unesp.

35. Em 2017 o texto-base da Conferência (2015) "À Conversa sobre Arte, Cultura, Educação" foi publicado in Marinalva Barbosa, Carlos Francisco de Morais, Maria Eunice Barbosa Vidal (orgs.) (2017), Teorias de Linguagens – Pesquisa e Ensino, Capítulo I, pp 21-38, Mercado de Letras, Campinas/SP.